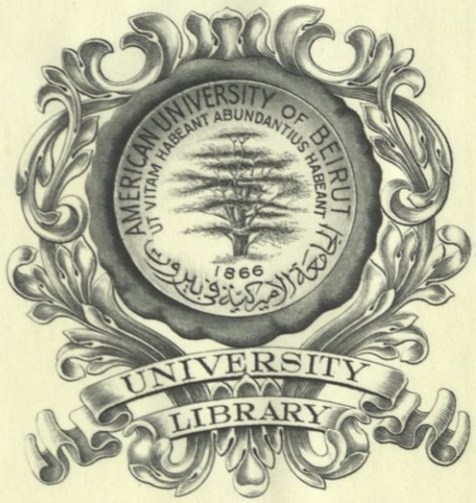
AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



٩٤

الطبعة الأولى ١٩٥٠

# للمؤلف

١ — أسس الصحة النفسية : الطبعة الثالثة ـ مكتبة النهضة المصرية .

يبحث فى مشكلات الأطفال والمراهقين بحثا مبنيا على دراسة عملية لحالات مصرية .

٢ — قصة الحياة فى جميع الأحياء : (مع الأستاذ طنطاوى) مكتبة النهضة المصرية .

كتاب في التربية الجنسية وضع خصيصا ليقرأه الناشئون فى دور المراهقة وقبيلها .

٣ — الاحصاء فى التربية وعلم النفس : (مع الأستاذ حسن محمد حسين) ـ مكتبة النهضة المصرية .

كتاب يبحث فى الأساليب الاحصائية الحديثة وتطبيقها فى ميادين التربية وعلم النفس. ومن بين هذه الميادين الامتحانات المدرسية والاختبارات الحديثة. ويشير فى خلال ذلك إلى نظريات العوامل العقلية .

٤ — الادراك المكانى : Visual Perception of Space

Cambridge University Press

بحث تجريبى أدى إلى الكشف عن العامل المكانى (K) وهو أساس القدرات العقلية المؤهلة للتفوق فى المهن الهندسية .

٥ — اللغة والفكر : (مع آخرين) — توريدات المعارف .

يبحث فى سيكولوجية اللغة وطرق تدريسها ، وينتهي بتقرير عن تجربة الطريقة الكلية (الجملية) .

٦ — القراءة العربية : (مع آخرين) — بتكليف من وزارة المعارف .

كتاب لتعليم مبادىء القراءة يقوم على تطبيق طريقة الجملة ، فيبدأ بالجملة ثم ينتقل بالطفل تدريجيا إلى أجزائها . وهى تقوم على أحدث البحوث السيكولوجية المعروفة باسم الجشتالت . وهناك مرشد للمعلم فى كتيب مستقل يبين طريقة استعمال الكتاب .

٧ — تيسير النحو : (مع آخرين) ـ (للسنة الثالثة الابتدائية والخامسة الأولية) . عيسى البابى الحلبى وشركاه .

كتاب يقوم على الأسس التى أقرتها اللجنة الدائمة لترقية اللغة العربية ، وقرارات المؤتمر الثقافى العربى الأول .

بسم الله الرحمن الرحيم

بدأت فى إلقاء محاضراتى فى علم النفس من عام ١٩٣٤ على طلاب معهد التربية . وكان من حظى كذلك أن ألقى المحاضرات على فئات مختلفة من الطلاب فى مدرسة الخدمة الاجتماعية ، وفى كلية اللغة العربية ، وفى معهد الدراسات العليا للمعلمين ، وفى قسم الماجستير فى التربية . وكان من أثر هذا التنوع أن أصبح لهذه المحاضرات شكل خاص ، ولا أقول إن هذا الشكل هو خير الأشكال ، ولكنه على أى حال ينطبع بطابع معين .

وقد ألح بعض الطلاب والمدرسين بأن أنشر هذه المحاضرات ، وتحت ضغط هذا الإلحاح قمت على غير رغبة منى بنشر جزء صغير منها تحت عنوان محاضرات فى علم النفس ، وكان ذلك منذ عامين تقريباً . ثم نفذت طبعة هذا الجزء ، وتجدد الإلحاح مما جعلنى أعتقد أنه قد يكون فى طبعها كاملة بعض الفائدة . فلما بدأت فى تنسيقها وإعدادها للطبع وجدت صعوبات عدة ، أهمها تعدد الموضوعات وتشعب نواحيها . ومن الصعوبات كذلك شدة انشغالى بأعباء أخرى غير أعباء التدريس . ثم كان أن هيأ الله لى من يعاوننى فى حمل العبء الأكبر من إخراج هذه المحاضرات من حيز الخزانات إلى حيز النشر . وبفضل هذه المعونة أصبحت قادراً على إخراج الكتاب الأول من مادة هذه المحاضرات وسميتها أسس علم النفس .

ولم أكن فى مادة هذا الكتاب متأثراً بمدرسة معينة من مدارس علم النفس . فقد تأثرت بمدارس سبيرمان والجشتالت ومكدوجل والتحليل النفسى . وليس معنى البدء فى الكتاب بتحليل الشعور ودرس خصائص السلوك أننا ننظر إلى الشعور نظرة المدرسة التكوينية التى عاشت إلى أوائل القرن الحالى ، ولا أننا ننظر إلى السلوك نظرة مجردة ، فنحن نؤمن بأن الإنسان له وحدته النفسية الجسمية ، وأنه يعيش فى مجال البيئة ، وأن حياته العقلية والسلوكية تنتج مما يقع بين الفرد وبيئته من تفاعلات . ولا يمنعنا هذا الاتجاه من التحليل إلى دوافع ووجدانات وإدراك حسى

وتفكير ، ولا يمنعنا كذلك هذا الاتجاه من أن نتحدث عن الدوافع أو عن الوجدانات أو عن الإدراك الحسى . وليس التحدث عن هذه النواحى دالا بحال من الأحوال على إهمال العلاقة المستمرة الدائمة بين الإنسان وبيئته المادية والاجتماعية .

وقد بدأنا الكتاب بموضوعات كان من الواجب تأجيلها ، إذ أن دراستها عسيرة نوعا ما على المبتدئين . فتعريف علم النفس ، وميادين البحث فيه ، ومناهج دراسته ، لا تتيسر عادة إلا لمن درسوا شيئا من علم النفس . ويمكن القارىء العادى أن يؤجل قراءتها إلى حين . وعنينا بتحليل الشعور كتمرين هام على التأمل الباطنى ، يخرج منه القارىء ببعض المبادىء الأولية الهامة . أما خصائص السلوك فإنها معروضة على طريقة المدرستين الوظيفية والغرضية . ولهاتين المدرستين الأثر الأكبر فى توجيه التربية وتقدمها وإقامتها على أسس مقبولة . ثم ينتقل الكتاب الأول إلى عرض الدوافع الفطرية والمكتسبة للسلوك على طريقة تأثر فيها أكثر ما يمكن بآراء مكدوجل وتابعيه .

ومن العوامل المكتسبة ما هو شعورى وما هو لاشعورى ، وقد عرض الجانب الأخير متأثرا إلى حد بتعاليم فرويد وأتباعه . وإلى هنا كان الكتاب معنيا بعرض النواحى السيكولوجية للدوافع عند الفرد ، وإن كان قد بين فى عرضها التأثر المستمر الحادث بين الفرد وما حواليه . وانتقل الكتاب بعد هذا إلى الباب الأخير وهو عن سيكولوجية الجماعات بأنواعها المختلفة .

ويلي الكتاب الأول كتابان آخران يتناولان فيما بينهما سيكولوجية الفرد فى مراحل نموه المختلفة ، وخصائصه العقلية فى الطفولة والمراهقة ، ثم الدراسة الكمية للذكاء والشخصية ، ثم دراسة للعمليات العقلية المختلفة من إدراك حسي وتذكر وتصور وتفكير وتعلم وما إلى ذلك .

وبعد ، أرجو أن يقوم الكتاب بتحقيق بعض الفائدة ، والله ولى التوفيق .

معهد التربية فى أبريل سنة ١٩٥٠ — عبد العزيز القوصى

# الفهرس

## الباب الأول

### علم النفس وطرق البحث فيه


الفصل الأول : موضوع علم النفس وأهميته للمعلم (٣ — ١٨)

موضوع العلم (٣) — علم النفس قديما وحديثا (٥) — ميادين علم النفس (١٠) — علم النفس العام والتعليمى (١٣) — أهمية علم النفس للمدرس (١٣)

الفصل الثانى : طرق دراسة علم النفس (١٩ — ٤٧)

الملاحظة وأنواعها (١٩) — الطريقة التتبعية (٢٢) — دراسة المنتجات العقلية (٢٥) — طريقة التأمل الباطنى — (٢٥) — مراتب التأمل الباطنى (٢٦) صعوبات التأمل الباطنى (٢٨) — ملاحظة سلوك الغير (٣١) — طريقة التجريب (٣٣) — القياس فى علم النفس (٣٩) — علم النفس والمنهج العلمى (٤١) — علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى (٤٣) — مراجع الباب الأول (٤٧)


## الباب الثانى

### خواص الشعور والسلوك


الفصل الثالث : خصائص السلوك (٥١ — ٧٠)

مقدمة عامة (٥١) — خصائص السلوك فى رأى النظرية الغرضية (٥٢) — الأغراض وأنواعها (٥٦) — النظريتان الغرضية والوظيفية (٦٠) — الغرضية والوظيفية فى التربية (٦٠) — تطبيقات تعليمية (٦٥) — المراجع (٧٠) .

الفصل الرابع : تحليل الشعور (٧١ — ٨٧)

مقدمة (٧١) — تحليل مبدئى (٧٢) — وحدة الشعور (٧٣) — تيار الشعور (٧٤)

مراتب الشعور الثلاث (٧٦) — الآثار والاستعدادات العقلية حالات لاشعورية (٧٧) — عناصر الشعور (٧٩) — بعض ملاحظات على مظاهر الشعور (٨٤) تطبيقات تعليمية (٨٥) — المراجع (٨٧) .

الباب الثالث

الغرائز

الفصل الخامس : السلوك الفطرى ( ٩١ — ١٠٠ )

مقدمة (٩١) — طريقة الدراسة (٩٢) — أوجه الشبه بين الإنسان والحيوان (٩٢) — سلوك الحيوانات الدنيئة (٩٤) — الفعل المنعكس الشرطى (٩٦) الأفعال الغرضية (٩٧) — المراجع (١٠٠) .

الفصل السادس . الغرائز ( ١٠١ — ١٢٤ )

مقدمة (١٠١) — مثال للسلوك الغريزى (١٠١) — تحليل السلوك الغريزى (١٠٢) — تعدل الغرائز (١٠٧) — التعديل من الناحية الإدراكية (١٠٧) التعديل من الناحية النزوعية (١٠٩) — النوع الثالث للتعدل الغريزى (١١٠) مدى التعديل فى الفعل الغريزى الواحد (١١١) — الغريزة والذكاء (١١٢) تقسيم الغرائز (١١٥) — الغرائز وتفسير السلوك (١٢٠) — الصفات الأساسية للغرائز (١٢٢) — المراجع (١٢٤) .

الفصل السابع : الانفعالات والغرائز ( ١٢٥ — ١٤٢ )

الصلة بين الغريزة والانفعال (١٢٥) — تحليل الانفعال (١٢٧) — التغيرات الجسمية والانفعال (١٢٨) — نظرية جيمس لانج (١٢٩) — نظرية مكدوجل (١٣٠) — الانفعالات الأولية والثانوية والمشتقة (١٣٢) — أساس آخر لتقسيم الانفعالات (١٣٥) طرق دراسة الانفعالات (١٣٦) — صفات الانفعال (١٣٧) — الانفعال والمزاج (١٣٨) — تطبيقات اجتماعية وتربوية (١٣٩) المراجع (١٤٢) .

الفصل الثامن : الغرائز والتربية (١٤٣ — ١٥٣)
مقدمة (١٤٣) — الاعلاء والابدال والقلب (١٤٣) — الغرائز وتفسير السلوك (١٤٦) — الغرائز وحاجات الطفولة (١٤٧) — الغرائز والتعليم (١٥٠) — المراجع (١٥٣) .

## الباب الرابع

### النزعات الفطرية العامة

الفصل التاسع : الاستهواء (١٥٧ — ١٧٢)
مقدمة عامة (١٥٧) — القابلية للاستهواء (١٥٨) — شروط الاستهواء (١٥٩) أنواع الاستهواء (١٦٤) — الاستهواء والعلاج النفسى (١٦٦) — تجارب فى الاستهواء (١٦٧) — الاستهواء والتربية (١٦٩) — المراجع (١٧٢) .
الفصل العاشر : المشاركة الوجدانية (١٧٣ — ١٧٩)
طبيعتها (١٧٣) — شروطها (١٧٤) — المشاركة الوجدانية والتماسك الاجتماعى (١٧٦) — المشاركة الوجدانية والتربية (١٧٧) — المراجع (١٧٩) .
الفصل الحادى عشر : التقليد (١٨٠ — ١٩١)
مقدمة (١٨٠) — التقليد والغرائز (١٨٢) — شروط التقليد (١٨٣) — التقليد المقصود وغير المقصود (١٨٣) — الغرض من التقليد (١٨٥) — أنواع التقليد (١٨٧) — التقليد والتربية (١٨٩) — المراجع (١٩١) .
الفصل الثانى عشر : اللعب (١٩٢ — ٢١٣)
مقدمة (١٩٢) — نظريات اللعب (١٩٤) — اللعب والغرائز (١٩٥) — نظرية الطاقة الزائدة (١٩٥) — النظرية الاعدادية (١٩٦) — النظرية التلخيصية (١٩٩) — النظرية التنفيسية (٢٠٢) — النظرية التحليلية أو التعويضية (٢٠٣) — اللعب الإيهامى والقصة (٢٠٤) — التكرار والتوقيت واللعب (٢٠٦) — توفيق بين نظريات اللعب (٢٠٧) — اللعب والتربية (٢٠٩) — المراجع (٢١٣) .

## الباب الخامس

### الدوافع المكتسبة الشعورية

الفصل الثالث عشر : العواطف والخلق (٢١٧ — ٢٥٧)

مقدمة عامة (٢١٧) — العواطف (٢١٩) — تطور العواطف (٢٢٤) — العاطفة السائدة (٢٢٧) — تكامل الشخصية (٢٣٠) — عاطفة اعتبار الذات وتكامل الشخصية (٢٣٣) — كيف تتكون لدى المرء فكرته عن نفسه (٢٣٥) — مراحل التكوين الخلقى (٢٤٠) — فكرة الارادة (٢٤٤) — رأى فى السعادة (٢٤٦) — تطبيقات فى التربية (٢٥١) — المراجع (٢٥٧).

## الباب السادس

### الدوافع المكتسبة اللاشعورية

الفصل الرابع عشر : الحياة العقلية اللاشعورية (٢٦١ — ٢٨٣)

مقدمة (٢٦١) — توجيه النزعات الغريزية (٢٦٤) — الشعور واللاشعور (٢٦٧) — حالة (٢٦٩) — عناصر الشخصية كما يراها فرويد (٢٧٣) — الأنا (٢٧٣) — الذات العليا (٢٧٥) — الهى (٢٧٧) — الأنا والقوى المؤثرة عليها (٢٧٨) — الحيل العقلية اللاشعورية (٢٧٩).

الفصل الخامس عشر : مدارس التحليل النفسى (٢٨٤ ـ ٣٠٨)

فرويد (٢٨٤) — مراحل النمو الجنسى عند فرويد (٢٨٧) — الأحلام (٢٨٩) — أحلام اليقظة (٢٩٣) — آدلر (٢٩٤) — دواعى الشعور بالنقص (٢٩٥) — مواجهة الشعور بالنقص (٢٩٦) — ميادين التكيف (٢٩٧) — فرويد وآدلر (٢٩٩) — يونج (٣٠٠) — سيكولوجية الأنماط (٣٠٢) — النوع الانطوائى المفكر (٣٠٤) — النوع الانبساطى المفكر (٣٠٥) — النوع الانطوائى الوجدانى (٣٠٥) — النوع الانبساطى الوجدانى (٣٠٦) — النوع الانطوائى الحسى (٣٠٦) — النوع الانبساطى الحسى (٣٠٦) — النوع الانطوائى الالهامى (٣٠٧) — النوع الانبساطى الالهامى (٣٠٧).

الفصل السادس عشر : تطبيقات علاجية وتربوية ( ٣٠٩ ـ ٣١٨ )

العلاجات النفسية ( ٣٠٩ ) — الطريقة الاستهوائية (٣٠٩) — طريقة التعليم المجدد (٣١٠) — التحليل النفسى (٣١٣) — أهمية دراسة اللاشعور للمدرس ( ٣١٥ ) — مراجع الباب السادس ( ٣١٨ ) .

## الباب السابع

### سيكولوجية الجماعات

الفصل السابع عشر : الفرد فى المجتمع ( ٣٢١ ـ ٣٤١ )

مقدمة ( ٣٢١ ) — تحليل مبدئى ( ٣٢٢ ) ـ الخصائص العقلية العامة للجماعات ( ٣٢٤ ) — أنواع الجماعات ( ٣٢٦ ) — فكرة العقل الجمعى ( ٣٢٨ ) — عوامل قوة الجماعة ( ٣٢٩ ) — الزعامة : وظيفتها وخصائصها ( ٣٣٢ ) — القواعد الأولية لتكوين الأمم (٣٣٥) ـ المجتمع ومطالب الأفراد ( ٣٣٧ ) — تطبيقات فى التربية ( ٣٣٩ ) — المراجع ( ٣٤١ ) .

# الباب الأول

## علم النفس وطرق البحث فيه

# الفصل الأول

## موضوع علم النفس وأهميته للمعلم

### موضوع العلم

جرت العادة أن يبدأ المؤلفون فى أى علم بتعريف هذا العلم ، وجرت العادة أيضا أن القارىء المبتدىء يقرأ هذه التعريفات ولا يعى منها شيئا ، فهى فى العادة مجموعة ألفاظ اصطلاحية يقصد بها أن تؤدى معان معينة أداء دقيقا للغاية . وحسن إدراك هذه المعانى لا يتأتى إلا بعد أن يقطع القارىء شوطا كبيرا فى دراسة مبادىء العلم . وعلى هذا يكون الوضع الطبيعى هو أن تأتى تعاريف العلوم فى نهاية المؤلفات لا فى بدايتها .

وسيجيز المؤلف لنفسه مع هذا كله الاكتفاء مبدئيا باعطاء فكرة بسيطة عن الموضوع الذى يبحثه علم النفس مع الإشارة إلى بعض التعريفات التى تساعد على فهم موضوع هذا العلم ولو فهما تقريبيا . ولعل أول ما يحضر فى ذهن القارىء فى هذا الصدد ، هو أن علم النفس يبحث فى النفس . وهذا ولا شك غامض لا يفسر لنا الموضوع بأكثر من إعادة الفاظه . ولزيادة الإيضاح ، يصح أن يقال إن علم النفس يبحث فى الحالات النفسية ، من سرور ، وألم ، وارتياح ، وامتعاض ، وفرح ، وحزن ، وتصميم ، وتردد ، وغير ذلك . ويبحث كذلك فيما يسمى عادة بالعمليات العقلية ، من تذكر وتفكير ؛ وتخيل ، وتصور ، وانتباه ، وإدراك وهكذا . ويبحث فوق كل ذلك فى الاستعدادات الطبيعية والمكتسبة ، كالذكاء ، والمواهب المختلفة ، والغرائز ، والخلق وما إليها

ونلاحظ عادة أننا فى كل لحظة تقريبا نصدر أحكاما على أنفسنا ، أو على من نتعامل معهم ، سواء أكانوا أصدقاءنا ، أو أقاربنا ، أو تلاميذنا ، أو غيرهم . فنقول إن

فلانا ذكى ، وفلانا غبى ، وإن هذا شخص حازم ، وذاك شخص متردد ، وإن عمر قوى الشخصية وزيدا ضعيفها . أو إن فلانا سلك سلوكا معينا فى وقت ما لأنه كان منفعلا ، أو شارد الفكر . . . إلى غير ذلك .

وهذه كلها ولا شك أحكام نفسية نحاول عادة دون قصد صريح ، أن نربط فيها السلوك الظاهرى بالحالة النفسية أو العقلية غير الظاهرة . ويساعدنا تكوين هذه الأحكام على حسن التكيف وعلى التعامل الناجح مع مختلف القوى الإنسانية والحيوانية التى تضطرنا ظروفنا للتعامل معها .

وحتى بملاحظتنا سلوك الحيوان نجد أنه أحيانا يتصرف كما لو كان قد وصل بصورة ما إلى مثل هذه الأحكام . فكثيرا ما نرى حيوانا يتحاشى الاقتراب من شخص ما أو من حيوان ما ( لا يتحاشاه بطبيعته ) حتى يتجنب أذى . ولا يجوز أن نتسرع بوضع قاعدة لتفسير سلوك الحيوان تشبه تلك التى نضعها لتفسير سلوك الإنسان ، ولذا وضعنا ملاحظتنا بشىء كبير من الحذر والاحتياط .

وإذا تأمل المرء هذه الحالات النفسية يجد أن بعضها واضح ويمكن ملاحظته وتتبعه ، وبعضها غامض لا يسهل — بل وأحيانا لا يمكن — إدراكه . فإذا كان الواحد منا فرحا ، فقد يعرف سبب الفرح ، ولكن كثيرا ما يجد المرء نفسه فى حالات غريبة لا يعرف لها سببا ، أو يجد أنه يقوم بأفعال لا يدرك الدوافع التى تدفعه إليها . فقد يجد المرء نفسه مكتئبا ، أو قلقا ، أو هائجا لغير سبب ظاهر . وكثير من الناس مثلا يقضمون أظفارهم بعنف وكثرة ، ولا يعرفون ما يدفعهم لهذا العمل ، رغم معرفتهم أنه عمل قذر منفر . وبعض الناس يسرقون ، أو يكذبون ، ويتكرر منهم هذا النوع من السلوك ؛ وليس هناك عوامل ظاهرة لهم أو لغيرهم ، تبرر السرقة أو الكذب . ولكننا سنعلم فيما بعد ، أن الدوافع لمثل هذه الأفعال ، والقوى التى تترتب عليها هذه الحالات ، تأتى فى الغالب من « منطقة من مناطق » العقل الخفية ، التى يسميها علماء النفس بالعقل الباطن ، أو اللاشعور .

وليست الأحكام النفسية التى نصدرها قاصرة على سلوك الإنسان ، فهى فى العادة تتعداها إلى سلوك الحيوان . فكثيرا ما نتكلم عن طباع الحيوان وعن ذكائه وتصرفاته .

وقد كتب أحد المؤلفين كتابا أسماه شخصية الحيوان (١) . وظهرت كذلك بحوث وكتب متعددة حول عقل الحيوان وحياته الجمعية وذكائه وغرائزه وما إلى ذلك .

كل هذه موضوعات تعرض علم النفس لها بالدراسة والبحث ، ومنها يمكن أن يقال إن علم النفس يبحث فى السلوك بوجه عام ، من حيث الناحية العقلية ، شعورية كانت أو لاشعورية . ويترتب على نتائج هـذه البحوث إمكان التحكم فى السلوك وسهولة توجيهه لصالح الإنسان .

ويصح أن نلمح هنا إلى بعض التعاريف القديمة ، التى يمكن إرجاعها في التاريخ إلى عهد فلاسفة الإغريق ، ولعل هذه النظرية التـاريخية السريعة تزيدنا معرفة بموضوع علم النفس .

## علم النفس قديما وحديثا

ليست الموضوعات التى يبحثها علم النفس كلها حديثة . وإنمـا هى شغلت ذهن الإنسان منذ وجد فى هذا العالم ، ومنذ كان مضطرا بطبيعته إلى التعامل مع أخيه الإنسان . إذ أن هذا التعامل أوجب عليه أن يكون بعض الأحكام الضمنية أو الصريحة على سلوك من يتعامل معهم . وتـكوين هـذه الأحكام يرشده إلى ما يجب عليه أن يتخذه من سلوك إزاء غيره من الناس ، فلا بد أن الفرد كان يصدر أحكاما تصف أو تفسر مثلا مظاهر القوة والضعف والشجاعة والجبن والصداقة والعداوة والإخلاص والخيانة ، وغير ذلك . وأمثال هذه الأحكام لابد من وجودها متى وجد التعامل بين الإنسان وغيره من الناس ، بل ومن الـكائنات الحية الأخرى .

ولـكن هناك فرقاً كبيرا بين مجرد التفكير فى السلوك ، وإصدار الأحكام عليه . وبين دراسة مظاهر السلوك ، وتبويبها ، وتفسيرها ، والاستفادة من هذا كله استفادة تطبيقية أو تنبؤية .

ظهرت هذه الدراسات منظمة مبوبة بصورة بارزة لأول مرة فى كتاب أرسطو عن الروح ( De anima ) . لهذا يعتبره الباحثون مؤسس علم النفس، ولوأنه ظهرت

---

(١) Fox: The Personality of Animals.

محاولات أخرى قبل أرسطو لكل من سقراط وأفلاطون ومعاصريهما . فاتجه جهد أفلاطون مثلا إلى دحض الأفكار التى كانت شائعة فى ذلك الوقت . وتتعلق هذه الأفكار بحقيقة الروح أوالنفس . وأوحى بظهورها ملاحظة بعض الظواهر البارزة كالنوم ، والموت ، والميلاد ، والحياة . ولفتت نظر الإنسان ظاهرة بارزة هى الفرق بين الإنسان وهو حى وبينه وهو ميت ، وهذه الظاهرة هى توقف خروج هواء التنفس من الفم (١) . ولذا نشأت كلمة « روح » أو « نفس » . ولهاتين الكلمتين فى أغلب اللغات القديمة والحديثة صلة تشابه بالهواء أو بنسمة الريح (٢) .

وكانت الفكرة السائدة هى أن الروح بخار رقيق خفيف أرق كثيرا من الهواء ، وبلغ من رقته هذه هذه أن الفرق بينه وبين الهواء كالفرق بين الهواء والأجسام الصلبة . وإذا فارقت الروح الجسم فراقا لا رجعة بعده فإنه يموت . وتأخذ الروح عادة صورة الجسم الذى كانت تحل فيه ، حتى إنه يمكن رؤيتها بالعين فى بعض الأحيان . استولت هذه النظرية على عقول الناس ، وكانوا يفسرون بها إلى جانب ظاهرة الموت ظواهر الأحلام والهلوسة برؤية أشباح الموتى وغير ذلك .

فكان من رأى أفلاطون كما أشرنا دحض الفكرة القديمة القائلة بأن الروح بخار رقيق ، وأنها تأخذ عادة صورة الجسم الذى كانت تحل فيه ، ويمكن بذلك إدراكها عن طريق الحواس . واتجه جهد أفلاطون إلى إثبات أن الروح كائن يختلف عن الجسم اختلافا أساسياً ، وأن الروح لا يمكن إدراكها بالحس وإنما تدرك بالعقل فقط . وأن حلول الروح فى الجسم هو الذى يعطيه الصفات التى نألفها . وكان لكل من أفلاطون وسقراط بحوث شيقة فى العمليات العقلية كالإدراك العقلى ، والحسى وغيرهما ، مما هو مبسوط فى جمهورية أفلاطون وبعض محاوراته . جاء أرسطو بعد ذلك ، وفرق بين الصفات الجوهرية لنوعين من الكائنات : نوع لا يتحرك إلا بمؤثر خارجى ، ونوع يمكنه أن يتحرك من تلقاء نفسه . وهذا النوع الأخير هو نوع الكائنات

---

(١) قال ابن سينا فى كتابه هدية الرئيس للأمير « . . . ثم وجدنا الأجسام المركبة المتنفسة — أعنى ذوات النفوس — قد اشتركت وافترقت فى كلتى خاصتى تحريكها وادركها .

C. Spearman: Psychology down the Ages. vol.I. 16

الحية التى يقال عادة إن لها روح . ثم قسم أرسطو بعد ذلك مظاهر الحياة إلى خمسة أقسام وهى : (١) امتصاص الطعام ، (٢) الحركة ، (٣) الإحساس ، (٤) الشعور ، (٥) الفكر .

وكانت لفظة « الروح » فى نظره لا تدل على وجود كائن له حقيقة يمكن أن يكون قائماً بذاته ويطلق عليه اسم « الروح » ، بل هى مجموعة الوظائف الحيوية التى يقوم بها الكائن الحى . وكان لأرسطو بحوث مستفيضة في عمليات العقل المختلفة ظهر أثرها فى كتابات فلاسفة الإغريق والمتقدمين من أئمة فلاسفة العرب كابن سينا وابن رشد وغيرهما . غير أن الأئمة من فلاسفة العرب تركزت عنايتهم فى أقسام النفس واجمعوا على أنها ثلاثة وهى النفس الشهوية والنفس الغضبية والنفس الناطقة .

وبصرف النظر عن الفروق الدقيقة التى نجدها بين تفكير فيلسوف وآخر ، فإن الإغريق عامة كانوا فى ذلك الوقت ينظرون إلى الروح على أنها أساس الحياة ، ومصدر كل السلوك الذى نلاحظه علي الكائنات الحية .

وطال تفكير الفلاسفة فى الروح وكنهها ، ولم يهتدوا إلى نتيجة حاسمة ، وانقسم المفكرون فى هذه الموضوعات وما يرتبط بها إلى قسمين : قسم منهم اختص بالروح وهم علماء الدين أو العلماء الروحانيون ، وقسم منهم اختص بالعقل ، وهم الفلاسفة ، وبذلك تغير موضوع علم النفس ، فبعد أن كان علم الروح ، أصبح علم العقل .

وظهر إذ ذاك خلاف كبير فى تعريف الجسم ، وتعريف العقل ، وفى تحديد العلاقات بينهما . وفى القرن السابع عشر جاء ديكارت إمام الفلسفة الحديثة ، وقدم ما ظنه حلا لهذه المسألة ، فاعتبر كلا من الجسم والعقل مادة ، ولكن مادة الجسم تشغل حيزاً من الفراغ ، وأما مادة العقل فإنها لا تشغل حيزاً من الفراغ . وأما العلاقة بين الحياة الجسمية والحياة العقلية ، فقد قرر أن قاعدتها هي الغدة الصنوبرية (The pineal body ) . وقرر كذلك أن العقل خاص بالإنسان دون الحيوان ، ووظيفته الشعور وما يتبعه من العمليات العقلية العليا كالإدراك والتفكير وما إليهما .

ومن ذلك الوقت ، بدأ علماء النفس يبحثون فى الشعور ، وأصبح علم النفس

فى نظر الكثير من المفكرين هو علم الشعور .(١)

ومع ذلك ، فقد اختلفت معانى الشعور فى نظر العلماء . فبعضهم عرف الشعور بانه المعرفة ، أو الإدراك ، فيشعر المرء مثلا بما حوله إذا أدركه ، وعلم به . وعرفه بعضهم بأنه هو ذلك الذى يعزى إليه الفرق بين النائم واليقظ . فاليقظ عنده شعور بخلاف النائم ، وإذا انتقل المرء تدريجيا من أعمق حالات النوم إلى أشد حالات اليقظة فإن شعوره يزاداد تدريجيا تبعا لذلك .

ومع أن الشعور ، كما يظهر ، أوضح فى معناه من كل من الروح والعقل ، إلا أن صعوبات هامة اعترضت الأخذ به كموضوع دراسة علم النفس . وأهم هذه الصعوبات أن قصر موضوع علم النفس على الشعور يخرج منه موضوعا آخر غاية فى الأهمية وهو موضوع

---

(١) ومع تطور الفكر البشرى تعددت المذاهب التى حاولت فهم كنه العقل وكنه الجسم وفهم ما بينهما من صلة ، وأخذت هذه المذاهب ثلاثة اتجاهات رئيسية لكل منها فروعه وأقسامه:

المذهب الأول : الوحدة ( Monism ) وبمقتضاه ترجع الظواهر المختلفة العقلية والمادية إلى أصل واحد ، هو المادة فى نظر البعض ، والعقل أو الروح فى نظر البعض الآخر .

المذهب الثانى : الاثنينية ( Dualism ) ويرجع أصحابه الظواهر المختلفة إلى أصلين مختلفين هما العقل من ناحية والمادة من ناحية أخرى ، ولهذا المذهب فروعه وأقسامه ( Interactionism and Parallelism )

والمذهب الثالث : المحايدة ( Neutralism ) وأصحابه لا يؤمنون بأى المذهبين ويدخل تحت هذا المذهب الثالث مدرستان .

ا — مدرسة المثالية الذاتية المطلقة ( Solipsism ) وعميدها بركلى ، وخلاصة اتجاهها أنه لا يمكن القطع بوجود العالم المادى ، ذلك لأننا ندرك كل ما ندركه بالعقل ويستوى فى ذلك ما يسمى العالم المادى والعالم العقلى . فأصحاب هذه المدرسة لا ينكرون وجود العالم المادى ، وإنما لا يقطعون بوجوده .

ب — مدرسة اللا أدريه ( Agnosticisn ) وخلاصة اتجاهها أنها تقطع باستحالة المعرفة ، فهى لا تنكر وجود العالمين المادى والعقلى وإنما تقطع باستحالة التأكد من وجودهما .

ويمكن درس هذه المذاهب فى الكتب الآتية :

(ا) المدخل إلى الفلسفة تأليف كولبه وترجمة الأستاذ الدكتور أبو العلا عفيفى .

(B) Mc Dougall: Mind and Body.
(C).Fox: The Mind and its Body.
(D) Joad : The Mind and its Working.
(E) B. H: Bode How we learn.

اللاشعور . وفوق ذلك فإن هذا التحديد يقيدنا من ناحية أخري ، وهى أنه إذا علمنا أن شعور المرء سر خاص به لايمكن أن يطلع عليه غيره ، فان المرء لايمكنه إلادراسة شعور واحد وهو شعوره الخاص به مهما قضى من الوقت فى دراسة هـذا العلم . ولا يمكن أن تؤدى دراسة شعور واحد إلى تكوين علم Science بمعنى الـكلمة لأن العلم لا يبنى أصوله على دراسة فرد ، وإنما يبنيها على ملاحظة أفراد عديدين .

ولـكن المفكرين أدخلوا فى حسابهم بعد هذا مايلاحظ من أن الحالات الشعورية لها مظاهر جسمية خارجية ، أى أن الحالات الشعورية عند الفرد يمكن استنتاجها من سلوكه الظاهرى ، فنحن نعرف عادة من إدراكنا للتغيرات التى تظهر على الوجه ، ومن حركات أعضاء الجسم إن كان الشخص مسرورا أو حزينا ، أوساخطا ، أومتقززا أو غير ذلك . وعلى هذا يمكن الانتقال من دراسة الشعور ( الداخلى ) إلى دراسة السلوك ( الخارجى ) فندرس حركات الناس وأعمالهم وأحاديثهم والتغيرات المختلفة التى تظهر عليهم ، ونقوم فى ذلك بملاحظات عدة .

ولم يـكد العلماء يغيرون موضوع دراستهم من العقل أو الشعور إلى السلوك حتى شعروا بأنهم أمام امر ملموس ، فانتقل البحث بذلك من أمور تخمينية غامضة إلى أمور محسوسة واضحة يمكن إخضاعها للطرق العلمية المعروفة وهى الملاحظة والتجريب . واستمر علم النفس يلاحظ ويجرب ويصنف ويفسر ، حتى بلغ فى الخمسين السنة الأخيرة شأوا عظيما من التقدم والرسوخ .

نرى مما تقدم أن علم النفس كان يبحث أولا فى الروح ، ثم أصبح يبحث فى العقل ، وانتقل بعد ذلك إلى الشعور ، وأخيراً صار موضوع بحثه هو السلوك الخارجى . وفى وصف ذلك التاريخ الطويل الذى مرت به موضوعات البحث قال وودورث ( Woodworth ) بعبارة فـكهة « إن علم النفس عند أول ظهوره زهقت روحه ، ثم خرج عقله ، ثم زال شعوره ولم يبق منه إلا المظهر الخارجى وهو السلوك » .

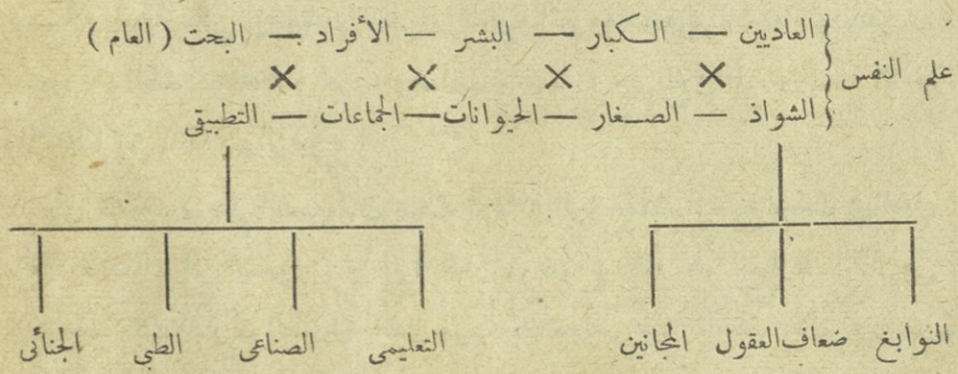
وقد تطرف بعض العلماء الحديثين الذين تمسكوا بالتعريف الأخير القائل بأن علم النفس هو علم السلوك ، فقالوا إن علم النفس يدرس السلوك الظاهرى ؛ وليس له أن يستنتج أن للانسان شعورا أو عقلا ، لأن هذه أمور لا يمكن ملاحظتها ، فهم إذن يدرسون السلوك الخارجى للانسان كما يدرسون حركات آلة معقدة التركيب تقوم

بعمل معقد دون أن يكون لها عقل أو شعور ، ويسمى العلماء الذين يقصرون دراسة علم النفس على السلوك الظاهرى فقط بالسلوكيين ( Behaviorists ) .

لهذا كله نرى أن أحسن موقف يتخذ لوضع تعريف لعلم النفس هو ما يجمع بين السلوك والعقل والشعور واللاشعور . فيمكن أن نقول إذن إن علم النفس يبحث فى الحياة العقلية شعورية كانت أو لاشعورية ، ولئلا نهمل السلوك الخارجى نقول إن علم النفس يدرس الحياة العقلية الشعورية واللاشعورية بمظاهرها الداخلية والخارجية . ويجوز أن نقول إن علم النفس يدرس السلوك بوجه عام من حيث الناحية العقلية شعورية كانت أو لاشعورية . وهناك صور أخرى لتعريف علم النفس لا تختلف كثيرا عن هذه . فلنكتف الآن بما أوردناه .

## ميادين علم النفس

يمكن توضيح الموضوعات الأساسية التى يقوم علم النفس بدراستها بالرجوع إلى الشكل الآتى :(١)




كل دراسة فى السطر العلوى من هذا الشكل يناظرها دراسة تحتها فى السطر الذى يليه ، فدارسة العاديين يناظرها دراسة الشواذ ، ودراسة البشر يناظرها دراسة الحيوان ، ودراسة الأفراد يناظرها دراسة الجماعات . . . وهكذا . أما الخطوط

---

(١) من كتاب : Sandiford:Educational Psychology P.7٠

الأفقيه والمتقاطعة فانها تبين موضوعات للدراسة أكثر تخصصا من الموضوعات السالفة الذكر ، كدراسة الأطفال العاديين والأطفال الشواذ ، وكذلك دراسة الكبار العاديين والكبار الشواذ ، وكذلك بالنظر إلى هذا الشكل نرى أنه يمكننا دراسة الاطفال البشر العاديين كأفراد أو كجماعات . (١)

ولزيادة الإيضاح يصح أن نلقى نظرة سريعة على بعض هذه الدراسات . فبالنظر إلى الاشخاص العاديين نجد أن عقلياتهم تتشابه بعض الشيء في نواح كثيرة من عملياتها المختلفة من تذكر وتفكير وتخيل وانفعال واندفاع وتردد وما إليها . وعلم نفس العاديين يرمى إلى وصف هذه العمليات وأمثالها كما هى دون التعرض إلى طريقة نموها من الولادة إلى الشيخوخة ، أو إلى تتبعها فى مراحل التطور المختلفة ، وبغض النظر عما يحدث لها من اعوجاج وشذوذ ، إذ أن هذا من اختصاص علم نفس الشواذ الذي يبحث فى الحالات العقلية التى تختلف اختلافا بينا عن حالات العاديين ، ومن هؤلاء الشواذ ضعفاء العقول ، وهم الذين تنخفض عقلياتهم فى مستواها انخفاضا كبيرا عن عقليات العاديين ، ومنهم النوابغ وهم الذين تعلو عقلياتهم فى مستواها علوا كبيرا عن عقليات العاديين ، ومنهم المجانين وهم الذين اختلت عندهم بعض الوظائف العقلية .

وكذلك إذا نظرنا إلى الكبار نجد أنهم يختلفون اختلافا واضحا عن الأطفال . فالكبير جاد ثابت قليل التغير ، وأما الطفل فهو على عكس ذلك ميال إلى اللعب والحركة ، سريع التغير من حالة السرور إلى حالة الحزن ، ومن حالة السخط إلى حاله الرضا إلى غير ذلك . ونلاحظ أن الأطفال أسرع فى نموهم من الكبار ، وكذلك نراهم أسرع من الكبار فى تأثرهم بما حولهم ، وامتصاصهم لعادات البيئة المحيطة بهم وتقاليدها . لهذا نجد أن هناك دراسات خاصة بالكبار ودراسات أخرى خاصة بالأطفال دون غيرهم .

وإذا تأملنا الفرد وهو بمفرده أو مع جماعة صغيرة ، نجد أن له سلوكا خاصا

---

(١) يلاحظ أن بعض المؤلفات لا تفرق بين المادة والطريقة عند التعرض لفروع علم النفس أو موضوعاته ، فيقال مثلا : إن هناك علم النفس التجريبى وعلم نفس الطفل وهكذا .

يختلف عما له وهو مع جماعة كبيرة ، فالإنسان فى مظاهرة ( جمع ثائر ) يصيح وينفعل ويثور ويأتى ما لا يأتيه وهو بمفرده . ونلاحظ أيضا أن الانفعالات تنتشر بسهولة كبيرة فى الجماعات الكبيرة ، فقد يضحك الإنسان فى مجتمع ما لنكتة قيلت ، لا لأنه فهم النكتة ، وإنما يجد نفسه غارقا فى الضحك مع الناس ، وبعد انتهاء الضحك قد يطلب إعادة النكتة لأنه لم يكن قد سمعها جيدا — هذا النوع من السلوك لا يحدث عادة فى جماعة صغيرة . زيادة على ذلك فإن الجماعات لها سلوك يختلف فى نوعه باختلاف عدد أفرادها . ودرجة وحدتها وتنظيمها . لهذا نجد أن هناك من كرسوا جهدهم لدراسة الجماعات بينما توفر آخرون على دراسة الأفراد إلى حد ما .

أما علم النفس البحت فهو الذى يبحث فى قوانين علم النفس ونظرياته وأسسه بغض النظر عن فائدتها فى الحياة العملية ، فهو يهتم بتقرير حقائق العلم ونظرياته ، وأما تطبيق نتائج هذه البحوث فيترك عادة للفروع المتعددة التى تدخل تحت اسم علم النفس التطبيقى وهى علم النفس التعليمى ، والصناعي ، والطبى ، والجنائى ، والسياسى وغير ذلك . فعلم النفس التعليمى يبحث فى نفسية الفرد فى أثناء تربيته وتعليمه . وأما علم النفس الصناعي فإنه يبحث فى طرق انتقاء أصلح الشبان لمهنة معينة . وتوجيه الشبان كذلك لأصلح مهنة لهم ، كما يبحث فى أحسن الطرق التى يؤدى بها العامل عمله ، وخير الظروف التى يقوم فيها بعمله بحيث يقل الجهد ويزيد الإنتاج ، وبحيث يحصل كل من العامل وصاحب العمل على أكبر قسط ممكن من الرضا والسعادة . ويهدينا كذلك إلى الطرق التى تضمن قيام الإعلانات بمهمتها من حيث جذب الانتباه . وأما علم النفس الطبى فيبحث فى أسباب الأمراض العقلية وطرق علاجها ، ويبحث كذلك فى استغلال العامل النفسى فى العلاجات الجسمية المختلفة . وأما علم النفس الجنائى فإنه يبحث فى طرق كشف الجرائم والعوامل المؤدية لوقوعها ، وفى أحسن الطرق التى يعامل بها المجرمون وغيرهم حتى نضمن الإقلال من وقوع الجرائم .

ونلاحظ مما تقدم أن التقسيمات التى ذكرناها أقل من أن تلم بجميع موضوعات علم النفس ، وهى فوق ذلك تقسم علم النفس إلى موضوعاته من حيث المادة ولا تتعرض له من حيث الطريقة .

## علم النفس العام والتعليمى

لم نؤكد فيما سبق طبيعة العلاقة بين علم النفس العام وعلم النفس التعليمى . ويظن بعض الناس أن الأخير لايخرج عن كونه تطبيقا لعلم النفس العام فى ميادين التعليم . وهذا وإن كان صحيحا إلى حد ما ، فهو ليس صحيحا فى جميع الاحوال . وقد حدث تغيير كبير فى كتب علم النفس بسبب إدراك هذه الحقيقة الجديدة ، حتى أن جيتس Gates(١) أحد أئمة علم النفس الحديث اشترك حديثا فى وضع كتاب عن علم النفس التعليمى ، وكان قد وضع كتابا فى نفس الموضوع منذ خمس وعشرين عاما تقريبا ، وانتقد فى الكتاب الجديد كتابه القديم من هذه الناحية نقدا شديدا ، وأصبح علم النفس التعليمي عبارة عن حل مشكلات تطرأ فى ميدان التعليم نفسه حلا عمليا . فإذا أردنا أن نعرف كيف يجب أن يعلم تلميذ ما حتى يكسب مهارة يدوية أوحسابية أو فى القراءة ، فلا يجوز أن نبحث فى كتب علم النفس العام عن قاعدة أو نظرية ثم نطبقها على التلميذ ، فهذه الطريقة فى الغالب لا تنجح ، وإنما يجب أن نجرب مع التلاميذ طرائقنا ونصل إلى النتائج التى نستعملها بعد ذلك فى ميدان التعليم . أى أن مشاكلنا بعلم النفس التعليمي تشتق غالبا من ميدان التعليم ثم ترد حلولها إلى نفس الميدان . وليس معنى هذا ألا يستفيد علما النفس العام والتعليمى أحدهما من الآخر ، فلا شك فى أن كلا منهما يغذى الآخر ويفيده إلى مدى بعيد . ولكن الذى نريد أن نؤكده هو أن علم النفس التعليمى ليس دائما علم النفس العام مطبقا فى ميدان التعليم ، وإنما هو فى الغالب علم يأخذ مشكلاته من ميدان التعليم ليحاول حلها بصورة تفيد التعليم فائدة عملية(٢) .

## أهمية علم النفس للمدرس

كان الاعتقاد السائد قديماً هو أن المعلم يكفيه إلمامة بمادته حتى يكون معلماً قديراً . فاذا أراد أحد الناس أن يعلم الحساب ، كان يكفيه أن يكون ملماً بأصول علم الحساب

---

(١) Gates: Psychology for Students of Education 1922

(٢) Gates and others : Educational psychology 1942

إلماما تاما . ولكن فعل التعليم كما قال جون آدمز ينصب مفعولين . فاذا قلنا أعلم محمداً الحساب ففعل التعليم هنا ينصب محمداً وينصب الحساب(١) . فلأجل أن ينجح المعلم فى تعليم محمد الحساب ، يجب أن يكون ملماً بكل من الحساب ومحمد . وفوق هذا يكون واقفاً على طريقة إيصال الحساب إلى ذهن محمد — أى أن المدرس يجب عليه أن يكون ملماً بثلاثة أشياء هى :

أولا — مادة الاختصاص أو المادة التى يدرسها .

ثانياً — نفسية التلميذ وعقليته .

ثالثاً — طريقة إيصال هذه المادة إلى هذا التلميذ .

أما الشطر الأول وهو مادة الاختصاص فيتعلمه المعلم عادة قبل بدئه فى التهيؤ الفنى الحقيقى لمهنة التدريس . وأما الشطر الثانى فهو يختص بدراسة نفسية التلميذ . وتتبين هنا أهمية علم النفس للمدرس . وأما الشطر الثالث فيدخل تحته فن التربية وطرق التدريس . وطبيعى أننى إذا أردت أن أعلم شخصاً ما أى علم من العلوم فلا بد من معرفة شيء عن نفسية هذا الشخص وعقليته وقدراته واستعداداته. ولابد أيضاً من معرفة الطريق الذى يسلكه عقله فى عملية التعلم .

ومثل المعلم مثل الطبيب الذى يذهب لمعالجة شخص من مرض أصابه . فلا يكفى الطبيب معرفته أعراض المرض والدواء اللازم ، بل لابد له أن يكون واقفاً على تركيب أعضاء الجسم ووظائفها وعلاقتها بعضها ببعض . ولا بد له أن يقف على حالة جسم هذا المريض بنوع خاص ، حتى يمكنه أن يسير فى علاجه على ضوء المعرفة الصحيحة ، وإلا كان علاجه تخبطاً قد يؤدى إلى النجاح أو إلى عكسه . مثل المعلم كذلك مثل الشخص الذى يريد أن يقود سيارة أو أن يصلحها ؛ فلا بد له من معرفة أجزاء السيارة وعلاقة كل جزء بغيره ووظيفته ، إذ تمكنه هذه المعرفة من أن يكون أقدر على قيادة سيارته أو إصلاحها إذا استدعى الأمر ذلك .

كذلك المدرس إذا أراد أن يصلح خلق تلميذ أو ينمى مقدرته فى ناحية خاصة ،

---

(١) J. Adams . Psychology in Education , The Encyclopaedia and Dictionary of Education.

فلابد له من فهم عقلية التلميذ وتركيبها وطريقة كسبها للمعرفة والمهارة ، وأن يكون على علم بمستواها الطبيعى والمكتسب ، وأن يعلم ما يسبب لها التعب أو الراحة وما يزيد نشاطها وإنتاجها ، إلى غير ذلك مما يسهل على المدرس مهنته إلى حد كبير .

ويتمكن علم النفس من إيقاف المدرس على خواص العقل العادى فى مراحل النمو المختلفة من الطفولة إلى الرجولة . وتمكنه معرفة هذه الخواص من تهيئة الجو والظروف المحيطين بالطفل تهيئة تسمح بازدهار قوي الطفل واستعداداته بصورة تفيده وتفيد المجتمع .

ولعل أهم ما يستفيده المدرس من علم النفس هو معرفة الفروق بين الأفراد ، فالمدرس القديم ينظر إلى تلاميذه على أنهم متشابهون من حيث القدرة العقلية ، ويتوقع أن يكونوا متساوين فى تحصيلهم وإنتاجهم ، وهذا خطأ فاحش ، فقد كشف لنا علم النفس أنه لا توجد قط مجموعة من الناس يمكن أن نسميها متجانسة بكل معنى الكلمة ، فكل فرد يختلف عن غيره اختلافات بينه واضحة . وعلى ذلك وجب على المدرس الحديث ان لا ينسى أثناء قيامه بمهام وظيفته هذه الفروق العقلية والخلقية — وبعبارة أخرى وجب عليه أن يتذكر أن التلاميذ يختلفون بعضهم عن بعض من حيث الذكاء ، فبينهم الذكى السريع الفهم بطبيعته ، وبينهم الغبى البطىء الفهم . كما أن عليه أن يعلم أنهم يختلفون أيضا من حيث استعداداتهم للمواد الدراسية المختلفة ، فهناك من التلاميذ من عندهم استعداد جيد للغات ، بينما يكون استعدادهم للعلوم الهندسية ضعيفا ، وهناك من هم على عكس ذلك . وعلى المدرس ألا ينسى الفروق بين التلاميذ من حيث الأمزجة والطبائع والميول وأن يعامل كل تلميذ بما يتفق مع طبائعه وميوله .

ولم يقف علم النفس عند كشف هذه الفروق ، بل توصل إلى كشف أصولها . فبعض هذه الفروق بين الأفراد يرجع إلى الوراثة ، فكما أن الناس يرثون عن آبائهم الفروق فى طول الأنف أو طول القامة أو لون العينين ، كذلك يرثون الفروق فى درجة الذكاء وفى الأمزجة وفي الطباع (١) . وترجع بعض هذه الفروق الفردية

---

(١) ليس معنى هذا أن الناس يرثون الصفات النفسية كلها ، فهم لا يرثون الخجل ، أو الشجاعة أو المثابرة أو الإدمان على المسكرات كما كتب بيرسون ( راجع أسس الصحة النفسية للمؤلف الطبعة الثالثة صفحة ١٤ )

إلى الجنس ، فللبنت صفات عقلية تختلف عما للولد . وهناك فروق عقلية ترجع إلى الفرق فى السن وأخرى ترجع للجنسية وهكذا . ومن هذا يعلم المدرس الحد الذى إليه يمكنه التغيير من طباع الشخص أو التحسين فى ذكائه ، ويعلم أيضا المستوى التعليمى الذى يمكن أن يوصله إليه وهكذا .

وقد توصل علم النفس إلى حل مشكلة تعليمية كبرى وهى مشكلة الشواذ . والشواذ هم المتطرفون ، أى الذين يختلفون أختلافا بينا عن العادى أو المتوسط . والشواذ إما موهوبون وهم المتصفون بفرط الذكاء ، وإما ضعاف عقول وهم المتصفون بنقص الذكاء ، وإما شواذ فى الخلق وهم الغريبوالأخلاق ويسمى المتطرفون منهم مجانين . ولا يخلو عادة كل فصل من واحد أو أكثر من الشواذ أو القريبين منهم . وكثيراً ما ينجم عن وجودهم مشكلات تعليمية ، لا يسهل على المعلم تشخيصها ومواجهتها إلا إذا درسها وعرف أسرارها على ضوء اكتشافات علم النفس .

ولكن ما سبق أن علمناه من وجوب معاملة كل فرد معاملة خاصة به لا ينسينا أن هذا الفرد يجب أن يعمل لمصلحة المجتمع وأن يتعامل مع أعضائه . فالشخص فى نظرعلم النفس فرد يختلف عن بقية الأفراد ، وهو فوق ذلك فرد ضمن مجموعته . ويوقفنا علم النفس كما قلنا على سلوك الفرد كفرد وعلى سلوكه كعضو فى مجموعة . وتتبين أهمية هذين الاعتبارين بوضوح للمدرس الذى يرمى إلى تربية فردية الإنسان وشخصيته ليكون عضوا صالحا فى المجتمع .

كذلك على المدرس أن يعلم أن واجبه هو تهيئة الجو المدرسى لإنماء الصفات الخلقية والعقلية فى الفرد إلى أعلى درجة تتفق مع استعداداته وقدراته . ولكن كيف تنمو هذه الصفات ؟ وبعبارة أخرى كيف يتعلم الفرد ؟ وهل يتوقف تعلمه من حيث سرعته أو مداه على استعداداته الفطرية أم على مجهود المدرس ؟ وما هى الشروط اللازم توفرها لضمان السرعة والإتقان فى التعليم ؟ ثم هل تعلم مادة من المواد يساعد المرء على تعلم مادة أخرى ؟ فهل تعلم التاريخ يساعد المرء على تعلم الجغرافيا مثلا ؟ وهل تعلم التجارة يسهل على المرء تعلم هندسة السيارات ؟ ولقد مكنتنا دراسة علم النفس من معرفة أثر تدريس مادة ما ، ومدى الانتفاع بهذا الأثر

فى ميادين أخرى ، سواء أكانت فى المدرسة أم فى الحياة . ونعلم الآن الشروط التى يلزم توافرها حتى ينتفع بأثر تعلم ناحية ما في ناحية أخرى ، وبهذا يمكن الاقتصاد فى الجهد مع الاستفادة منه أكبر وأوسع فائدة عملية .

زيادة على ماتقدم فان القائمين بأمر التعليم يلزمهم معرفة أحسن الطرق لتوزيع فترات العمل وفترات الراحة وطول كل فترة . فإذا كانت فترات العمل المدرسى طويلة جدا نشأ الملل والتعب ، وإذا كانت قصيرة جدا لم يستفد التلميذ الفائدة المطلوبة . كذلك فترات الراحة لا يجوز أن تكون قصيرة فلا تزيل التعب ، ولا طويلة فيضيع الحمو ( النشاط ) وتحمس المرء للعمل . فكل من فترة الراحة وفترة العمل لها طول خاص يمكن أن يكشفه لنا علم النفس ، ويكون له ولاشك أثر كبير فى تنظيم العمل المدرسى .

وقد تدخل علم النفس فوق ما تقدم فى كل مادة تعليمية فحللها إلى عناصرها الأولية من حيث القدرات والعمليات العقلية التى تتدخل فيها . فقد تناول بالتحليل القراءة والكتابة والحساب واللغات والإنشاء ، كما تناول بالبحث فنون الرسم والنقش والزخرفة والمواد العملية وحلل جزءاً كبيرا منها إلى عناصره الأولية عقلية كانت أو يدوية . ومن نتائج هذه البحوث أن أصبح فى إستطاعة المدرس أن يعرف ماينا سب التلميذ بحسب استعداداته ، وما يناسب التلميذ الواحد فى سن دون الأخرى ، أو فى مرحلة تعليمية دون الأخرى . وفى إستطاعته كذلك أن يكون أكثر فهما لأحسن الطرق لتعليم المواد الدراسية المختلفة .

نرى من كل ماتقدم أن علم النفس هو المرشد الأكبر ، أو يكاد يكون هو المرشد الأكبر للمدرس فى عمله — سواء فى ذلك عمله فى الفصل من تعليم مهارات عقلية وعملية مختلفة ، أو خارج الفصل من تربية اجتماعية وخلقية . وعلم النفس يساعد المدرس فى محاولاته حل مشكلات التعليم ومشكلات النظام . كذلك يساعد علم النفس القائمين بتوجيه السياسة التعليمية العامة فى عملية تنظيم مراحل التعليم وفى تحديد سن بدء التعليم ، ومرحلة التعليم المشترك للجميع ، ثم مراحل التنويع الذى يستلزمه ظهور التنوع فى استعدادات التلاميذ وميولهم ، إلى غير ذلك من المشاكل .

على أنه لا يجوز أن نتصور أن المدرس يمكنه عند مواجهة كل مشكلة صغيرة أو

كبيرة أن يجد حلا سريعا محدوداً يفسر له مشكلته . وإنما الذى يجب أن يحدث أن يعمل المدرس الناشىء على فهم علم النفس فهماً يمكنه من اتخاذ موقف متنور نحو التلاميذ ، وهذا لا يتأتى إلا عن هضم علم النفس هضما جيدا ، والتشبع بنتائجه تشبعا يحول المدرس إلى ما يشبه الفنان الماهر . والسبب فى هذا النوع من التوجيه أن الحلول السريعة المحدودة ، وإن كانت تصلح أحيانا فى ميادين العلوم المادية كالطبيعة والكيمياء ، فهى لا تصلح إطلاقا فى الميادين البشرية كالتعليم والاجتماع والسياسة . وذلك لتعدد العوامل التى تدخل فى كل سلوك ، ولمرونة هذه العوامل وقابليتها للتأثر والتغير ، ولكن دراسة المعلم لهذه العوامل واحتمالات تأثيراتها دراسة جيدة وافية تجعل منه مربيا أقرب إلى الفنان فى عمله مع تلاميذه منه إلى أي شىء آخر .

على أننا يجب أن نتذكر أيضا أن علم النفس علم حديث ، وقد كشف لنا كثيراً جدا من الحقائق ؛ غير أن كثيراً من الأمور ما زال غامضا ، وما زال رهن البحث . ومع ذلك فبرغم حداثة هذا العلم ، فإنه أثبت فى الثلاثين السنة الأخيرة مقدرة كبيرة فى الاخذ بيد المدرس ، وفى حل كثير من المشكلات التعليمية العامة والخاصة . وقد تقدم التعليم بالفعل فى البلاد التى آمنت بعلم النفس إيمانا حقيقيا وكان تقدمه واضحا محسوسا .

# الفصل الثانى

## طرق دراسة علم النفس

### الملاحظة وأنواعها

الطريقة الطبيعية لدراسة أى علم من العلوم هى طريقة الملاحظة (Observation) . فلدراسة علم الكيمياء مثلا نلاحظ التفاعلات بين المواد المختلفة . ولدراسة علم الطبيعة نلاحظ خواص المادة ، ونلاحظ نتيجة تأثرها بالعوامل الخارجية المختلفة كالحرارة والكهرباء وغيرها . ولدراسة علم النبات لابد من ملاحظة أجزاء النبات والفروق بينها فى النباتات المختلفة ، وطرق نموها وشروط هذا النمو وغير ذلك. وإذا لم تساعدنا حواسنا على القيام بعملية الملاحظة فاننا نستعين عادة بأجهزة مختلفة بعضها للتكبير والتقريب كالميكروسكوب والتلسكوب وما إليهما ، وبعضها للقياس كالميزان والترمومتر وهكذا .

كذلك فى علم النفس تقوم الدراسة على أساس الملاحظة . وحيث أن علم النفس يبحث كما قلنا فى السلوك من حيث الناحية العقلية ، فعلينا إذن ملاحظة السلوك . ولكن العلم يظل عادة خاملا بطيئاً إذا اكتفى العلماء فيه بالملاحظة العرضية ، أى بملاحظة ما قد يقع من مظاهر السلوك . لذلك كان لابد لعلم النفس من أن يخطو الخطوة الطبيعية التي قامت بهـا جميع العلوم الأخرى ، وهى الاعتماد على الملاحظة المقصودة المنظمة القائم أغلبها على إجراء التجارب . فيمكن أن يلاحظ الإنسان مثلا ألعاب الطفل فى ساعة معينة من كل يوم على فترة طويله من عمره ، ويدون هذه الملاحظات ليتبين ما يعترى هذه الألعاب من تغيرات. ويمكن كذلك أن يؤثر الإنسان قصداً فى آخر بمؤثرات معينة مخيفة أو مفرحة أو مثيرة أو غير ذلك ، ويلاحظ مايطرأ على سلوكه من تغييرات تبعاً للتأثر بهذه المؤثرات . وهذه الطريقة تسمى « طريقة التجربة » وبمعرفة شروط نجاح التجربة يمكن تكرارها على عدد كبير من الاشخاص

فى أعمار مختلفة وفى أمكنة وأزمنة مختلفة ، وملاحظة النتائج ، ثم مقارنتها بعضها ببعض . والطريقة التجريبية هى ولا شك أسلم الطرق وأدقها لدراسة علم النفس . ويرجع فضل انتعاشها وتقدمها إلى عالم ألمانى اسمه فنت ( Wundt ) وهو الذى أنشأ فى جامعة ليبزج ( Leipzig ) أول معمل لعلم النفس سنة ١٨٧٩ . وبواسطة علم النفس التجريبى أمكن معرفة الفروق بين الأفراد فى مقدرتهم العقلية ، وفى استعداداتهم وأمزجتهم . وأمكن أيضاً معرفة شروط النجاح فى العمل . وفي القراءة ، وشروط التعلم مع قلة المجهود وزيادة الإنتاج وغير ذلك . كما أمكن وضع قوانين ونظريات عامة للعمليات العقلية على اختلاف أنواعها ودرجاتها . فكأن دخول الطريقة التجريبية قد أخرج علم النفس من الدور التخمينى المؤسس على وضع فروض ليس لها أساس علمي متين وجعله علماً تجريبياً كـكل العلوم الأخرى . فهو يضع الفروض لتفسير تفكير الإنسان وتعلمه وشعوره ونجاحه وتقدمه وإخفاقه وتألمه وسروره وما إلى ذلك ، ولكنه يقوم فوق كل هذا بالتجارب الدقيقة لمعرفة درجة صحة هذه الفروض ، ودرجة اتفاقها مع الحقائق ومقدار نجاحها فى تفسيرها .

وبذلك يمكن أن يتحول الفرض إلى ما يسمى نظرية أو قانوناً فى عرف المناطقة والمشتغلين بمناهج البحث .

ولكن لا يجوز لنا أن نحقر بذلك من شأن الملاحظة العرضية ، فهى فى العادة سابقة للملاحظات المقصودة المنظمة ، إذ أنها تثير المشكلات وتساعد على تكوين الفروض بصورها الأولى ، ثم توحى بما يتبعها من ملاحظات منظمة . وفى كثير من الأحيان تكون الملاحظات المقصودة مصحوبة بملاحظات عرضية أخرى توحى للباحث بكثير من النظريات والتجارب الجديدة . وهذه ظاهرة خبرها كل من اشتغل بالبحوث العلمية التجريبية إشتغالا جدياً . ومن أمثلة ذلك أن سويسرياً كان يقوم ببعض التجارب فى معمله ، وكان ممسكا بنهايتي سلكين متصلين بدائرة كهربائية بها جلفانومتر حساس ، فلاحظ أن إبرة الجلفانومتر تتحرك أحياناً بلا سبب ظاهر . هذه ملاحظة عرضية أدت به إلى التدقيق فى الملاحظة لمعرفة الظروف التي يحدث فيها هذا الانحراف . فلاحظ ذلك السويسرى أن إبرة الجلفانومتر تنحرف عندما يكون هو فى حالة إنفعالية كالخوف أو التألم وما إليهما ، وبما أن انحراف الإبرة معناه سهولة

مرور التيار الكهربائى فى اليد الممسكة بنهايتى السلكين ، فانه استنتج أن الحالة الانفعالية قد ينتج عنها سهولة مرور التيار الكهربائى فى جسم الإنسان المنفعل . بعد هذا نظمت التجارب بقصد معرفة الانحرافات الناتجة من الحالة الانفعالية المختلفة عند أشخاص مختلفين ، ثم مرت التجارب بأطوار متعددة لا يتسع المقام لبسطها . ولكنا نرى هنا أن الملاحظة العرضية هى التى أوحت بفرض الفروض وتنظيم التجارب وإجرائها لاستنتاج النظريات .

عرفنا الآن أن دراسة علم النفس تتلخص فى أنها ملاحظة السلوك . ولكن من الذى يقوم بملاحظة هذا السلوك ؟ السبب فى ورود هذا السؤال على الذهن أنه لا بد فى كل ملاحظة من فاعل ومفعول به — أى أنه لا بد من شخص يقوم بالملاحظة ، ولا بد أيضا من موضوع تجرى عليه الملاحظة . وللاجابة على هذا السؤال نقول إن الذى يقوم بالملاحظة يختلف باختلاف الموضوع الذى يراد ملاحظته ، فإذا كان موضوع الملاحظة هو التغير فى سرعة التنفس أو فى دقات القلب فى حالة انفعالية خاصة ، فما علينا إلا أن نوصل الشخص بجهاز يقيس التغير فى سرعة التنفس أو فى سرعة دقات القلب ، ونحدث عند الشخص حالة انفعالية كالخوف أو الألم ، ونلاحظ فى الجهاز نتائج التغير . كذلك إذا أردنا معرفة سرعة شخص فى القيام بعمل معين ، فما علينا إلا أن نطلب منه القيام بالعمل ، ونقيس الزمن الذى يتمه فيه ، وإذا قصدنا معرفة درجة التذكر عند شخص ما فإننا نعرض عليه المادة التى نريد منه أن يحفظها ، وبعد أن يقوم بهذا الحفظ نطلب منه استرجاعها . وفى كل ذلك نلاحظ أن لدينا شخصا ثانياً يلاحظ الشخص الذى تجرى عليه التجارب والملاحظات .

والآن هب أننا أعطينا شخصا ما لغزاً أو مسألة رياضية ليقوم بحلها وأردنا أن نتتبع الطريقة التى سلكها عقله للوصول إلى الحل . فى مثل هذه الحالة لا يمكن أى إنسان ملاحظة هذا السلوك إلا الشخص نفسه الذى حل المساله ، ومعنى ذلك أن الشخص نفسه هو الذى يلاحظ سلوك عقله . كذلك إذا أردنا أن نعرف ميل شخص لطعام أو لرائحة أو لشخص أو موضوع خاص فلا يمكن معرفة وجود هذا الميل ولا وصفه بالدقة إلا من صاحب الميل نفسه . وطريقة ذلك أن نساله عنه ، وهو يصفه لنا كما يلاحظه قدر جهده ، وهذا النوع الأخير من الملاحظة يسمى بالملاحظة الذاتية أو التامل

الباطنى Introspection or Subjective Observation ، وأما النوع السابق له فيسمى بالملاحظة الموضوعية أو ملاحظة الغير Objective Observation or Observation of others )

نخرج من هذا كله بنتيجة عامة هى أن دراسة علم النفس قائمة على الملاحظة التى إما أن تكون عرضية أو منظمة ، وفى نفس الوقت إما ذاتية أوموضوعية ويمكن إذن تلخيص طرق دراسة علم النفس فيما يأتى :

الملاحظة { الخارجية — العرضية × الداخليـة — المنظمة

هذه هى طرق دراسة علم النفس بوجه عام ، وتدخل تحتها طرق أخرى أصبح لبعضها أسماء خاصة بها ، وسندرس الآن هذه الطرق بشىء من التفصيل .

## الطريقة التتبعية ( The Genetic Method )

كثيراً ما نلجأ فى علم النفس إلى دراسة ناحية من السلوك فترة طويلة من الزمن . ونلجأ عادة إلى هـذه الطريقة فى الحالات التى لا يمكننا تغييرها أو ضبط ظروفها . ومن أمثلة ذلك النمو العقلى للطفل من الولادة للبلوغ ؛ فـكل ما يمكننا عمله هنا هو أن نلاحظ عملية النمو فى مراحلها المختلفة . فلدراسة النمو الحركى ، يمـكننا ملاحظة قدرة الطفل على المسك وتنظيم حركات يديه ورجليه فى أوقات مختلفة . ويمكن عند بدء محاولة المشي أن نلاحظ المراحل المختلفة التى يمر بها حتى يتعلم المشى تعلما كاملا ، وكذلك المقدرة التعبيرية يمكننا تتبعها فى الأشهر الأولى حين يخرج الطفل فيها أصواتا تـكون متشابهة تمام التشابه ، ثم تأخذ هذه الأصوات فى التميز تدريجيا حتى يصبح الطفل قادرا على إخراج أصوات شبيهة ببعض الحروف مثل ع ، غ ثم ب ، د وهكذا . وبعد ذلك يتمكن الطفل من إخراج كلمات عن طريق التقليد ، ثم نتتبع نموه فى طول الجمل التى يمـكنه فهمها . وهكذا نلاحظ المراحل المختلفة التى تبدأ بالصياح العادى وتنتهي بالـكلام الواضح الفصيح عند الإنسان البالغ (١) .

---

(١) راجع كتاب اللغة والفـكر للمؤلف مع آخرين .

وإذا عرفنا أن الطفل سيولد له أخ صغير يصح أن ننتظر حتى نلاحظ سلوكه نحوه من كراهية أو غيره ، ثم نتتبع هذا السلوك لنرى ما يحدث فيه من تغيرات . فبهذه الطريقة يمكننا توقع الحوادث ثم ملاحظتها . وكثيرا ما يحدث أن نشاهد أشياء لم تكن لتخطر على البال . وتساعدنا هذه الطريقة على دراسة ظهور الإحساس الخلقي وتغيره من فترة إلى أخرى فى حياة الفرد ، ونمو التفكير المنطقى ونمو العاطفة الدينية والعاطفة الوطنية وما إليها . ويتوقف نجاح هذه الطريقة ، كما يتوقف نجاح غيرها من الطرق على مراعاة عدم التأثر بأفكار سابقة فى أثناء الملاحظة .

وكثيرا ما يحدث أن نجد أمامنا ظاهرة عقلية ذات أهمية ، ونعلم أنه كان يسهل علينا معرفة السبب فى بروز هذه الظاهرة لو أننا تتبعناها . فيهمنا مثلا إذا ظهر بيننا نابغة أو مجنون أن نتتبع تاريخ ظهور هذا النبوغ أو هذا الجنون . ولكن الذى يحدث عادة هو أن نجد أنفسنا أمام الأمر الواقع ، وفى هذه الأحوال ندرس تاريخ الفرد الذى نحن بصدده ، أى نتبعه رجوعيا ، فنجمع كل ما يمكن جمعه من ذكريات هذا الشخص وذكريات الأهل والأصدقاء عنه ، وغير ذلك مما يفيدنا فى فهم العوامل الصحية والنفسية والبيئية التى أدت إلى الحالة التى نحن بصددها . وهذه الطريقة التتبعية الرجوعية هى أساس دراسة الحالات العقلية الشاذة التى تعرض على العيادات السيكولوجية ( Psychological Clinics ) . ويتكون أعضاء العيادة من ( ا ) طبيب ( ب ) خبير نفسانى ( ج ) خبير اجتماعى . فعندما يعرض على العيادة طفل شاذ يسيء معاملة زملائه مثلا ، أو يفسد النظام ، أو لا يتمشى مع المستوى الدراسى المنتظر له ، فان وظيفة الطبيب فى هذه الحالة تكون فحص حالة الطفل الجسمية والعصبية والغددية فحصاً دقيقاً . وأما الخبير النفسانى فانه يقف على قواه العقلية وعلى حالته الوجدانية ، وأما الخبير الاجتماعي فانه يتصل بالمدرسة والمنزل ليقف على علاقة الطفل بزملائه ومدرسيه ووالديه من حيث المعاملة وغيرها . وهؤلاء الإخصائيون الثلاثة يجمعون كل ما يمكن جمعه من حاضر الطفل وماضية مما قد يمت لشذوذه بصلة ، ويحاولون بجمع هذه المعلومات الجسمية والنفسية والاجتماعية الحاضرة والماضية فهم العوامل المختلفة التى أدت إلى هذا السلوك ، ومعالجة الطفل بحيث يصبح مقبولا فى المجتمع ناجحاً فى حياته المدرسية والمنزلية وغيرهما .

والعيادة السيكولوجية أثناء معالجتها للطفل لاتقترح على الآباء والمدرسين علاجاً للطفل ثم تتركه ، بل تتبع التغيرات التى تطرأ على الطفل من جراء العلاج . ومعنى هـذا أنها تـكمل الطريقة التتبعية الرجوعية بالطريقة التتبعية العادية . ويمكن بهذا تـكييف العلاج على حسب التغييرات الناشئة أثناء السير فيه .

فطرق العلاج النفسي إذن تتبعيه تجريبية ، وتستنير فى العادة بتاريخ الفرد الذى يعالج . والمقصود من أنها تجريبية هو أن المعالج يلاحظ نتائج علاجه ، ويعدل من طرق العلاج فى ضوء هذه التنائج . وليس معنى هذا أنها تسير على غير أساس. وإنما معناه أنها لا تتقيد تقيداً نهائياً بطرق ثابتة موضوعة .

ولدراسة الشواذ أهمية — ولا شك — فى منع وقوع الشذوذ عند الناشئين متى أمكن ، فالفائدة إذن ليست علاجية فقط ، وإنما هى أيضا وقائية .

ويهمنا أيضا ولا شك تتبع الظروف التى أحاطت بالعظماء والنابغين ، لأنه إذا كان الغرض من أبحاث علم النفس هو دراسة العقل لنحسن توجيهه ؛ فيهمنا إذن أن نكشف أسرار النجاح لنستفيد منها . وتكاد تكون الطريقة المثلى لذلك هى تحليل ما كتبه العظماء عن تاريخ حياتهم . ويجد القارىء فى كتاب « الأيام » لطه حسين مادة غزيرة للتحليل التتبعى . وفى كتابى « حياة دارون » و « اعترافات جان جاك روسو » وغيرهما مادة قيمة للدراسة النفسية على أساس هذه الطريقة . وعلى العموم فالطريقة التتبعية لازمة لدراسة علم النفس ، لأن العقل الذى هو موضـوع هذه الدراسة يكون عادة فى نمو وتغير مستمرين . وعملية النمو الطبيعية لاتدرس إلا بالطريقة التتبعية .

وقد كانت الطرق التى اتبعت فى دراسة علم الحياة والتى أدت بتوماس هكسلى (١) ووالاس وداروين وغيرهم إلى وضع نظريات التطور هى التى أوحت لعلماء النفس بهذه الطريقة .

---

(١) توماس هكسلى هو جد العـالم البيـولوجى المعاصر المعروف واسمه جوليان هكسلى .

ونجد علماء النفس يتتبعون عقل الحيوان فى مراتب التطور المختلفة ، وينتقلون من الحيوان إلى الإنسان وبالعكس ، مما ساعد على تحديد الغرائز وكشف الذكاء وأصله ، ومعرفة الكثير من الحقائق عن عقل كل من الحيوان والإنسان . كذلك نجدهم يتتبعون المظاهر المختلفة فى الإنسان من طفولته إلى اكتمال نموه ، بل يذهبون إلى دراسته جنيناً فى بطن أمه . ونجدهم يدرسون عقل الإنسان وتطوره مع تطور الحضارة .

لهذا يقوم علماء النفس بما يشبه الرحلات ينتقلون فيها من الإنسان البدائى إلى الإنسان المتحضر ، ومن الطفل إلى البالغ ، ومن الحيوان إلى الإنسان ، وعن طريق هذه الدراسات التتبعية المقارنة ظهر لنا عقل الإنسان بصورة أوضح بكثير من ذى قبل .

## دراسة المنتجات العقلية

ويهمنا فى كثير من الأحيان دراسة فرد لا يمكننا ملاحظة سلوكه بشكل مباشر ، فلا يسعنا فى مثل هذه الأحوال إلا أن ندرس نتائج النشاط الذهنى والآثار التى يتركها السلوك ، وهذا يكون عند بحث عقليات الأمم القديمة والبائدة مثلا ، فندرس ما تركوه من الآثار كالأبنية والمعابد واللغة وآدابها وغير ذلك . وهكذا نستفيد فى علم النفس من دراسة الفنون والآداب والشعر وتراجم الحياة والحكايات والعادات والتقاليد والعقائد ونظم الحكومات وما إليها . وكثيرا ما يحدث أن نحاول الحكم على الحالة العقلية لشخص ما من خطه أو أسلوبه أو المادة التى كتبها . ونتبع مثل هذا عند تحقيق حادثة معينة ؛ فنحكم من وضوح معالم جريمة ما بأن الشخص قاصر الذكاء أو حديث العهد بالإجرام ، أو أنه كان خائفا أو مضطربا . إلى غير ذلك من الأحكام النفسية المختلفة .

## طريقة التأمل الباطنى

يفهم من اسم هذه الطريقة أن يتأمل الفرد سير العمليات العقلية عنده بنفسه ،

فإذا طلبت منك حل المسألة البسيطة الآتية حلا شفويا دون الاستعانة بالكتابة وهى :

( على جلس إلى يسار محمد ، حسين جلس إلى يسار علي ، فمن جلس فى الوسط؟)

فالذى يهمنا معرفته هو الطريقة التى استعملتها لتصل بها إلى الجواب الصحيح . فهل اضطررت مثلا أن تتصور شخصا تسميه محمدا ، ثم تصورت عليا إلى يساره ، وبعد ذلك تصورت حسينا إلى يسار على ، وعرفت بذلك أن عليا فى الوسط ؟ أم هل وصلت إلى النتيجة دون الالتجاء إلى صور عقلية من أى نوع كان ؟ أم وجدت نفسك مضطرا إلى عمل رسوم فى الهواء بأصابعك ليسهل عليك التصور ، ثم الحل .

نلاحظ أن لدينا فى هذه الحالة عمليتين متميزتين على الأقل وهما :

(ا) عملية التفكير ومحاولة الوصول إلى حل المسألة .

(ب) عملية التأمل فى الطرق التى سلكها العقل للوصول إلى هذا الحل .

## مراتب التأمل الباطنى

ويقع تأمل المرء لنفسه وإدراكه لما يدور بها فى مراتب ثلاث :

### (ا) المرتبة الاولى

وهى تتبين للمرء فى بعض الأوقات التى ينتقل فيها العقل من التأمل الموضوعى للتأمل الباطنى . مثال ذلك أنه إذا كنت جالسا للمطالعة ثم شرد ذهنى إلى موضوع آخر — وليكن النظر فى صورة مرسومة فى صحيفة يومية موجودة بجانبى ، بعد ذلك أنتبه فجأة ملاحظاً أن ذهنى قد شرد من المطالعة إلى النظر فى الصورة . فهنا لدينا انشغال الذهن بموضوع خارجى وهو الصورة وهذا تأمل موضوعى ، وإدراك الذهن أنه منشغل وهذا تأمل باطنى . وليس معنى وجود هذه المرحلة الأخيرة أن الذهن لم يكن مدركا انشغاله من قبل ، ولكن معناه أن إدراك الانشغال أصبح صريحا واضحا للنفس ( Explicit ) بعد أن كان ضمنياً غامضا ( Implicit ) ويكون بذلك عندنا فى هذه المرتبة مرحلتان :

المرحلة الأولى : وفيها النفس منشغلة .

المرحلة الثانية : وفيها تدرك النفس بوضوح أنها منشغلة .

وتتضمن المرحلة الأخيرة إدراكا للنفس وإدراكا لانشغالها ، وهذا كله ينطبق على ما يتضمنه الكلام عند ما يقول الفرد أحيانا عن نفسه إنه لم يكن شاعرا بنفسه ، ونفهم من هذا أن الإدراك الصريح للنفس لابد أن يسبقه إدراك ضمنى لها .

(ب) المرتبة الثانية

وفيها يكون الشعور بالنفس شعورا واضحا مصحوبا بتأمل باطنى لا يرمى إلى أغراض علمية ـ كأن يسأل المرء نفسه أسئلة كالآتية :

هل كنت مندفعاً بدافع العاطفة الوطنية والشعور القومى عندما قدمت تبرعى لمشروع معين ؟

هل أنا حقيقة أحب صديقى فلان ؟

هل أنا حقيقة مصمم على تنفيذ كذا ؟ أم هناك ما قد يثنى عزمى ؟

هل أنا فكرت جيدا فى هذا الموضوع ؟

هل أنا أرحب بفلان وأظهر احترامى نحوه عن إيمان بجدارته أم جريا على التقاليد ؟

(ج) المرتبة الثالثة

ويكون فيها التأمل الباطنى لغرض علمى ، وذلك بالإجابة عن أسئلة موضوعة بقصد زيادة التحديد فى نظريات علم النفس وقوانينه ومن أمثلة ذلك :

هل يمكننى أن أنتبه لأمرين مختلفين فى وقت واحد ؟

هل يمكننى أن أشعر بالألم واللذة فى نفس الوقت ؟

هل يمكننى أن أصمم على القيام بعمل فى الوقت الذى أرى فيه أنه مستحيل ؟

هل يلزم التصور دائما فى التفكير ؟ وهكذا .

ويلاحظ أن هذه المراتب متدرجة بحسب درجة صراحة التأمل الباطنى ، ففى المرتبة الأولى يكون التأمل الباطنى قريبا من الضمنى ، والمرحلتان الثانية والثالثة تبعدان تدريجيا عن التأمل الضمنى وتقربان بالطبع من التأمل الصريح .

يتبين من هذه المراتب أن إدراك المرء لما يجرى فى عقله يكاد يكون موجودا فى كل وقت ، ولكنه إدراك غامض أحيانا وواضح صريح فى أحيان أخرى ، وسنبين هذا بصورة أكثر وضوحا عند دراستنا لموضوع الشعور .

## صعوبات التأمل الباطنى

يعترض البعض على استعمال طريقة التامل الباطنى باعتراضات أهمها أن الحالة العقلية التى توجد عند شخص ما لا يمكن أن يتاملها إلا صاحبها . وعلى ذلك يكون تعدد الأشخاص الذين يلاحظون حالة عقلية واحدة أمرا مستحيلا . ولذا فإن هذه الطريقة لا تتفق فى نظر هذا البعض مع الطرق العلمية الصحيحة . ولكن يلاحظ أن طريقة التامل الباطنى ما هى إلا إحدى الطرق المستعملة ، ونلجا معها إلى الطرق الأخرى التى سنتناولها فيما بعد .

اعتراض آخر يوجهه بعض العلماء إلى هذه الطريقة هو استعداد من يتأمل تأملا باطنيا للتأثر فى أحكامه بمعلوماته السابقة . وهذا يتضح من الاختلافات الظاهرة بين التأملات الباطنية للأفراد المختلفين فى موضوع واحد . ولكن بزيادة التدقيق فى هذه التاملات تتضح أوجه شبه كثيرة وأوجه خلاف تفيد عادة فى تفسير كثير من الاختلافات فى مظاهر السلوك .

ومن أكبر الصعوبات التى تعترض من يتامل نفسه أنه مضطر أثناء هذا إلى أن يقسم انتباهه بين عمليتين : ( ا ) الحالة العقلية ، ( ب ) تأملها . فإذا كنت أحل مشكلة من المشاكل ، وأريد أن أتتبع الطريقة التى يتبعها عقلى فى الحل ، فلا بد أن أحل المشكلة ، ولا بد أن أتامل هذه العملية العقلية فى نفس الوقت .

ونظراً لاستحالة هذا الأمر نعتمد عادة على ما يسمى بالتامل الباطنى الاسترجاعى ( Retrospection ) ، وفيه نحل المشكلة أولا ثم نتذكر عملياتنا العقلية ونصفها .

ولكن هذه الطريقة تدخلها عيوب أخرى أهمها أن الإنسان ينسى معظم العملية العقلية بعد فواتها . وهناك طريقة أخرى لتلافى هذا العيب وهى التذبذب السريع بين العمليتين . وعلى العموم فإن التامل الباطنى فى عملية يغيرها ولوقليلا ، فمما لاشك فيه أن الإنسان إذا بدأ يتامل نفسه وهو حزين يجد أن الحزن قد زال . وإذا تامل فى حالات اللذة التى يمر بها يجد أن لذتها تضعف .

وزيادة على ما تقدم فهناك صعوبة اللغة ، فإن الألفاظ مهما دقت والعبارات مهما أحكمت لا يمكن أن تعبر تعبيراً صادقا دقيقا عن مدلولاتها . فالغضب مثلا لا يمكن أن يقدره تقديراً حقيقيا إلا صاحبه الذى يشعر به . ومهما اجتهد فى وصف حالته فلا يمكنة أن يحمل لسامعه مدلول ألفاظه كاملا . وهذا قصور فى اللغة ـ بحكم كونها مجرد رموز ـ ينطبق على الموضوع الذى نحن بصدده وعلى غيره ، وإن كنا نعتقد أنه يصدق على موضوعنا أكثر مما يصدق علي أى موضوع آخر . ومع قصور اللغة فإن الأفراد يختلفون فى مقدرتهم على التعبير بها تعبيراً يقرب من تصوير الحالة النفسية . لهذا نجد صعوبة فى الحصول على تاملات باطنية من الأطفال ومن ضعاف التعبير . ومع ذلك لا يعدم الباحث المحنك وسيلة للحصول من الصغار على ملاحظات قيمة .

وليست المسألة قاصرة على صعوبة التعبير فالناس يختلفون فيما بينهم بدرجات شاسعة فى قدرتهم على القيام بالتامل الباطنى ، فبعض الناس لا يجد عند القيام بتامل العمليات العقليـة نفس السهولة والوضوح اللتين يجدهما شخص آخر . ومن الأدلة البينة على صحة هذا ما يجده من يقرأ تواريخ الحياة التى كتبها كبار المفكرين والكتاب عن أنفسهم ، فيجد فى كتاباتهم خبرات مرت به أشباهها فى حياته ، غير أنه لم يلاحظها فى حينها بنفس الدرجة من الوضوح ، ولم يتمكن من التعبير عنها بنفس الدقة .

وبالرغم من كل ما تقدم من اعتراضات وصعوبات فالتاملات الباطنية لها أكبر الفائدة فى تفسير الظواهر النفسية المختلفة .

ومن أمثلة ذلك أن نلاحظ فى تجربة ما تميز بعض الأشخاص عن غيرهم فى حل نوع من المسائل الهندسية مثلا ، وبفحص تاملاتهم الباطنية نجد أن المتميزين فى مجموعهم قادرون على استحضار الصور العقلية للاشكال الهندسية والاستفادة منها فى حل المسائل ،

أما المتاخرون فى حل هذه المسائل فإنهم فى مجموعهم أقل قدرة من زملائهم المتميزين فى استحضار الصور العقلية لهذه الأشكال . ولا تتبين هذه الفروق فى القدرة على التصور إلا عن طريق التامل الباطنى .

ويمكننا إدراك أهمية التامل الباطنى إذا تذكرنا الفروق الأساسية بين الظواهر المادية (الآلية) والظواهر النفسية . فمن أمثلة الظواهر المادية أن أجذب شيئا ما نحوى فيتحرك . أوأدير المفتاح الكهربائى فاحصل على ضوء ، أو ضغط على مفتاح البيان فاحصل على صوت خاص وهكذا . ففى كل هذه الحالات يوجد لدينا مؤثر ( عملية الجذب أوالإدارة أوالضغط) ولدينافى كل حالة نتيجة (الحركة أوالضوء أوالصوت) ، وإذا كررنا المؤثرات على نفس الاشياء أو أشباهها فإننا نحصل على نفس النتيجة .

وفى الظواهر النفسية كذلك قد يكون لدى مؤثر ونتيجة . فإذا سالتك سؤالا فى موضوع ما فإنك فى الغالب تجيبنى عليه . فالسؤال هنا بمثابة المؤثر والجواب بمثابة النتيجة السابقة الذكر . وإذا تعرضت لك بالنقد فى عملك أو خلقك فإنك تسلك سلوكا خاصا نحو هذا التعرض ؛ فإما أن تهاجمنى فى عملى أوخلقى كما هاجمتك ، وإما أن تقول إنى لا أعلم عنك شيئا ، وإما أن تهاجمنى بالضرب أو غيره من الوسائل .

والواضح أن النتيجة التى نحصل عليها من مؤثر معين تختلف باختلاف الاشخاص وتختلف فى الشخص الواحد من وقت لآخر . ولتفسير هذه الاختلافات يلزمنا معرفة الحالة النفسية التى تتوسط عادة بين المؤثر والنتيجة ، إذ أن النتيجة تختلف غالبا باختلاف هذه الحالات النفسية المتوسطة . ولذا كان من الضرورى أن نعرف ما يمكننا معرفته من هذه الحالات النفسية حتى نفسر اختلاف النتائج .

نرى من هذا أن مدرسة علم النفس المسماة « مدرسة السلوكيين » — وهى التى تدرس المؤثرات ونتائجها دون العناية بالحالات النفسية المتوسطة — قاصرة فى طرقها وفى نتائج بحثها . ومما يتفق مع هذا المعنى قول بالارد Ballard (١) ) فى إحدى

---

(١) «In the hands of behaviourists, psychology committed suicide and nothing was left to study but the physical organism» Journal of General Psychology. Oct, 19-9.

مقالاته المشهورة « إن علم النفس قد انتحر على أيدى السلوكيين » يقصد بها أن السلوكيين أهملوا النفس أو العقل أو الشعور ، وقصروا دراستهم على مؤثرات حسية ملموسة وعلى ردود أفعال ملموسة أيضا ، وهى قسط ضئيل مما يعنى المشتغل بعلم النفس .

## ملاحظة سلوك الغير

عرفنا أنه لا يجوز لمن يريد دراسة علم النفس أن يقتصر على دراسة نفسيته بالتأمل الباطنى ، وإنما يجب أن يتعداها إلى دراسة النفسيات الأخرى . ولكن حيث أنه لا يمكن لأى شخص أن يلاحظ بطريقة مباشرة ما يجرى فى نفس أى شخص آخر ، فيصح أن يلجأ إلى ملاحظة السلوك الظاهرى ، وتفسير هذا السلوك على أساس تجاربة الخاصة . فاذا لاحظ انبساطا فى أسارير وجه شخص ما عرف من هذا السلوك الظاهرى أنه مسرور . وإذا لاحظ فى وجهه تقلصا مع اتساع فى العينين وإقفال لقبضتى اليدين وتحريكهما ، استنتج من كل هذه العلامات أنه غاضب . وإذا لاحظ ما يشبه دلائل الإنهاك مع تدل فى جانب الفم وارتخاء قليل فى جفنى العين مع انطفاء نسبى فى بريقهما ، استدل من ذلك على أنه حزين . ومن السهل علينا أحيانا أن نقوم بمثل هذه الاستنتاجات حتى عن الحيوان ، فنعلم عن الكلب مثلا إذا تأملناه إن كان خائفا أو غاضبا أو مسرورا .

وقد يخيل لنا أن معلوماتنا عن نفسيات الغير يجب أن تكون متوقفة دائما على دراسة تحليلية لنفسياتنا . أى أنه يجب أن نكون قد مررنا بحالات نفسية مطابقة أو مشابهة على الأقل ـ للحالات التى نحن بصددها للتأمل والدراسة والتحليل ، وأن نكون قد قمنا فى الماضى بتأمل هذه الحالات وتحليلها . ولكن الواقع أن معلوماتنا عن عقليات الغير تبدو أحيانا سابقة لمعلوماتنا عن عقلياتنا ، فالطفل الصغير قد يدرك إن كان الشخص الذى أمامه غاضبا أو خائفا أو مسرورا مع أنه فى الغالب لم يحلل مثل هذه الحالات فى نفسه من قبل . زد على ذلك أن المرء كثيرا ما يدرك حالات نفسية فى غيره عن طريق ما يسمى بالمشاركة الوجدانية . فالذى يشترك لأول مرة

في حياته مع جمع ثائر يجد نفسه يصيح مع الصائحين ، ويندفع مع المندفعين ، ويثور وينفعل مع الباقين ، وهو يفهم هـذه الحالات النفسية فى غيره مع أنه أحسها لأول مرة في حياته . وهو يحسها عن طريق المشاركة الوجدانيـة عندئذ لا عن طريق استنتاج الحالات النفسية الراهنة من تأملاته الباطنية لمثيلاتها السابقة . ومعنى هذا أن الوقوف على الحالات النفسية عند الغير ليس قائما دائما علي استنتاج صريح مبنى على دراسة تحليلية صريحة لحالاتنا النفسية .

ولنضرب مثلا آخر نبين به أن إدراك الحـالات النفسية ليس دائما مبنيا علي الاستنتاج الصريح ، وليس من الضرورى أن يكون مبنيا بحذافيره على خبرة شخصية سابقة . لنفرض أن رجلا وقع فى الشـارع من نافذة فى أعلى منزل وصرخ صراخا شديدا ، فالذى نقصده بقولنـا إن إدراك الحالة النفسية ليس مبنيا على الاستنتاج الصريح المبنى علي الخبرة السابقة هو أن الناظر لا يقول لنفسه مثلا : « عندما كنت أقع وأنا صغير كنت أحس بألم خاص ، وهـذا الشخص وقع ، إذن فلا بد أن يشعر بنفس الشعور ، ولـكن حيث أن هذا الشخص أكبر مما كنت ، وحيث أن المسافة التى وقع منها أكبر من المسافة التى كنت أقع منها ، إذن لا بد أن يكون إحساسه بالألم أكبر بكثير مما كنت أحس به إذ ذاك » . هذا بالطبع لا يحدث ، ولـكن الذى يلاحظ هو أننا ندرك ( لحدما ) درجة تألمه دون تحليل .

نرى من كل ما تقدم أن إدراكنا للحالات النفسية عنـد غيرنا يعتمد بعضه على الخبرة السابقه وبعضه لا يعتمد عليها .

ولزيادة تفهم الحالات العقلية عنـد الغير لا نـكتفى بملاحظة المظاهر الخارجيـة للسلوك ، ولا بالربط بين هـذه المظاهر والحالات النفسية المتعلقة بها ، وإنما نضيف إلى ذلك ما يمكن ملاحظته من المثيرات الخارجية لهذا السلوك . فإذا رأينا كلبا يهز ذيله استنتجنا من ذلك أنه مسرور . ولـكن الذى يقوى عقيدتنـا فى صحة هـذا الاستنتاج هو أن نراه يفعل ذلك عنـد رؤيته لسيده بعد غياب طويل ، أو عند رؤية الطعام يقدم له وهو فى حالة الجوع .

وهناك صعوبة تقابلنا عنـد دراسة المظاهر الخارجية لسلوك الغير ، وهى أن المرء كثيرا ما يشط فى استنتاجاته . وهـذه الاستنتاجات تـكون أقرب إلى الصحة

كلما كان ما نلاحظه قريبا منا فى سلوكه وطبيعته وتركيب جسمه . لذلك كانت تفسيراتنا لسلوك الكبار أكثر صحة فى الغالب من تفسيراتنا لسلوك الأطفال . وفهم الرجال للرجال أسهل من فهمهم للنساء . وإدراكنا لسلوك افراد امتنا اكثر صحة من إدراكنا لسلوك أفراد الأمم الاخرى. واستنتاجاتنا عن عقليات البشر أوثق من استنتاجاتنا عن عقليات الحيوان . وفى المملكة الحيوانية يمكن الاعتماد على صحة تفسيراتنا لسلوك القردة أكثر منه على صحة تفسيراتنا لسلوك الديدان والحشرات . ولعل هذا راجع إلى شدة الشبه بيننا وبين الحيوان الراقى فى التفاصيل التشريحية وفى أساليب التعبير .

ونعتمد عادة عند ملاحظتنا لسلوك فرد ما على وسائله التعبيرية . ومن وسائل التعبير حركات الأيدى والأرجل وما يحدث فى الوجه من التغيرات ، ولكن أهم وسائل التعبير عند الإنسان هى اللغة ، ويناظرها عند الطير والحيوان الأصوات المختلفة التى تخرجها ، والتى تدل على حالات نفسية مختلفة . فالطير مثلا يغنى فى أوقات ، ويصيح صيحة الخوف فى مناسبات ، وكذلك الكلب يخرج أصواتا مختلفة تدل على التألم أو الغضب وما إليهما . ومما يزيد الصعوبة التى تواجهنا فى دراسة الأطفال والحيوان أن الطرق التعبيرية ( الصوتية وغيرها ) عندها محدودة . وهى فوق ذلك بعيدة إلى حد ما عن الطرق التعبيرية عندنا .

فلابد لنا إذن عندما ندرس الحالات النفسية عند الغير دراسة صحيحة أن يدخل فى حسابنا ما بيننا وبينهم من تشابه ؛ فإن كان التشابه قليلا وجب استعمال شىء من التصرف لتصور حالاتهم النفسية من سلوكهم الظاهرى .

## طريقة التجريب

ولأجل أن ينهض علم النفس يجب أن يعتمد على الملاحظة المقصودة المنظمة كما سبق القول . ويدخل تحت هذه الملاحظة ما يسمى بالتجريب . ولنذكر هنا على سبيل المثال طريقتين من أهم طرقه :

الطريقة الأولى : وهى تتلخص فى تغيير ظرف من الظروف ثم ملاحظة التغير فى النتائج . فإذا أردنا معرفة أثر رطوبة الجو مثلا فى الإنتاج العقلى ، فما علينا إلا أن

نأتى بمجموعتين متكافئتين من الأشخاص ، ونسجل الانتاج العقلى لاحديهما فى جو رطب . والانتاج العقلي للأخرى فى جو جاف وإذا أردنا أن تكون النتيجة متوقفة على درجة الرطوبة فقط ، فعلينا بتثبيت جميع الظروف الأخرى كالضوء ودرجة الحرارة وغير ذلك حتى لا يعزى التغير فى الناتج إلا إلى التغير فى درجة الرطوبة وبنفس الطريقة يمكن فحص أثر درجة الحرارة فى الإنتاج العقلى ، وذلك بفحص إنتاج مجموعتين من الناس متشابهتين تماما ، ولا تختلفان إلا فى درجة الحرارة التى تعملان فيها . ويمكن أيضا بمثل هذه الطريقة فحص آثار درجة الإضاءة وتوزيع الضوء وآثار الضوضاء . ونوع الجلسة (مريحة أو متعبة) وغير ذلك . ففى هذا النوع من التجارب نثبت جميع الظروف ونحدث التغير فى ظرف واحد ونلاحظ النتيجة . وبعبارة أخرى إذا كان الإنتاج فى الظروف :

ا ، ب ، جـ ، د ، هـ ، و  هو س  وفى الظروف

ا ، ب ، جـ ، د١ ، هـ ، و  هو ص

فإن التغير من س إلى ص يكون فى الغالب راجعا إلى التغير من د إلى د١ .

ولعل أول ما يخطر بذهن القارىء فى هذه المرحلة أن أكبر صعوبة تقابلنا فى إجرائنا لتجارب علم النفس ، لابد وأن تكون كثرة العوامل وتعقدها ومرونتها وصعوبة حصرها وصعوبة فصلها وضبط ما يحدث لها من تغيرات . ولبيان هذا نضرب مثلا بحالة بسيطة وهى سهولة التذكر لقطعة شعرية مثلا فهذه قد تدخل فيها العوامل الآتية :

(ا) ميل الشخص للشعر .

(ب) ميل الشخص لموضوع القصيدة .

(جـ) ذكاء الحافظ .

(د) كثرة تكرار القصيدة عند محاولة حفظها .

(هـ) سن الحافظ .

(و) الظروف المحيطة أثناء عملية الحفظ كالضوء والضوضاء ودرجة الحرارة .

(ز) جلسة الشخص أثناء الحفظ أمضطجع هو أم معتدل ؟ أيجلس على مقعد مريح أم غير مريح ؟ . . إلى غير ذلك من العوامل المتعددة التى لا يسهل حصرها .

ونظرا لوجود هذه العوامل مجتمعة فالمنهج الذى يمكننا اتباعه هو أن نحاول تسوية أثر هذه العوامل إلا العامل الذى نريد دراسته فنغيره كما نشاء ثم ندرس نتائج هذا التغير . فإذا أردنا أن ندرس أثر مرات التكرار — قلتها أو كثرتها — على سهولة الاسترجاع وجب علينا أن نسوى بين أثر كل عامل من العوامل الأخرى . فنختار مجموعتين من التلاميذ متساويتين فى درجة الذكاء وفى الميل للشعر وفى ظروف الحفظ ثم نطلب من إحدى المجموعتين أن تكرر قصيدة ما عددا من المرات ، ونطلب من المجموعة الأخرى أن تكرر نفس القصيدة عددا من المرات أكثر أو أقل من عدد مرات المجموعة الأولى . ثم نطلب من كل من المجموعتين تسميع القصيدة ونأخذ متوسط النتائج . ويكون الفرق بين متوسط النتائج للمجموعة الأولى وبين متوسط النتائج للمجموعة الثانية راجعا إلى الفرق فى مرات التكرار بين المجموعتين .

على أن تسوية أثر هذه العوامل ليس بالأمر السهل ، ولذلك فإننا نلجأ بالإضافة إلى هذا إلى الطرق الإحصائية الحديثة(١) فى تقدير النتائج ، وهذه الطرق ابتدعت لتيسير الدراسات التى تشمل عوامل عديدة متغيرة ، تلك العوامل التى نلمسها بوضوح فى علوم الأحياء وفي العلوم البشرية — التى من بينها علم النفس والتربية والاجتماع — أكثر مما نلمسها فى غيرها من العلوم الطبيعية . وهذه الطرق تقوم أساساً علي نظرية الاحتمالات المعروفة فى العلوم الرياضية والإحصائية وفى مناهج البحث العلمى الحديث .

الطريقة الثانية : وهى التى تتبع عادة لملاحظة الفروق بين الأفراد ، وهى نفسها التى أدت إلى نمو المقاييس العقلية المختلفة . وفيها تثبت الظروف العديدة قدر الإمكان وتلاحظ الفروق فى عمليات عقلية خاصة . فاذا أعطينا لمجموعة من الأشخاص اختبار ذكاء واحد فاننا نلاحظ فروقا فى النتائج ، ولا يصح أن نعزو الفروق فى النتائج إلى اختلافات بين هؤلاء الأفراد فى الذكاء إلا إذا سوينا الظروف التى نعطيهم فيها الاختبار .

---

(١) راجع كتاب الاحصاء فى التربية وعلم النفس للمؤلف والأستاذ حسن محمد حسين .

فلا يصح أن نعطى الاختبار لبعض منهم فى الصباح وهم مستريحون ، وللبعض بعد الظهر وهم متعبون . ولا يجوز أن نعطى للبعض وقتاً لحل أسئلة الاختبار أكثر مما نعطيه للبعض الآخر . . وهكذا .

وبهذا يمكننا أن نعرف الفروق بين الأشخاص فى العمليات العقلية المختلفة، ويحاول المشتغلون بعلم النفس أن يقدروا الفروق بين الأفراد فى درجة تأثرهم بعامل وجدانى واحد كالخوف مثلا ، وهذا بواسطة الجهاز المسمى الجلفانومتر السيكولوجي ( Psycho — Galvanometer ) إلا أن ما وصلوا إليه من نتائج ما زال موضع البحث والاختبار .

وفى كلتا هاتين الطريقتين من طرق التجريب لاحظنا تعدد العوامل وتعقدها مما جعل بعض الناس يعتقدون باستحالة إجراء تجارب فى علم النفس . ولكننا بينا أيضا أن إجراء التجارب أمر ممكن ، غير أنه يحتاج إلى تدقيق وإلى عناية فى حصر العوامل الفعالة . ويلاحظ أن تعدد العوامل وتعقدها ومرونتها وسهولة تأثرها كان من أهم الأسباب التى جعلت علم النفس يتأخر عن غيره من العلوم .

ومما يوجه أحيانا إلى علم النفس التجريبى من نقد أن ظروف التجارب فيه ظروف غير طبيعية ، وزيادة على ذلك فإنها مبسطة وتختلف عادة عما نشاهده فى الحياة — فإذا أردنا أن ندرس بطريقة التجريب أثر الخوف فى عمليات التذكر ، فيمكننا مثلا أن ندخل فرقة بها تلاميذ ، ونقرأ عليهم عددا خاصا من الكلمات عددا معينا من المرات ، ثم نطلب منهم كتابة ما يتذكرونه منها ، ونحسب من ذلك متوسط ما يتذكره التلميذ الواحد . وبعد ذلك أو فى يوم آخر وفى نفس الساعة نقرأ على نفس التلاميذ عددا من الكلمات مساويا للعدد السابق مماثلا له فى درجة الصعوبة . . . الخ ، ونقرأ مجموعة الكلمات الجديدة عليهم عددا من المرات مساويا لعدد مرات القراءة فى المرة السابقة ، ثم على غير سابق توقع أو معرفة نثير عندهم انفعال الخوف ( وقد قام أحد علماء النفس الأمريكيين بإطلاق مسدس صغير فى الهواء لهذا الغرض ) . وبعد أن تهدأ الحالة نطلب من التلاميذ كتابة ما يمكنهم تذكره من الكلمات ، وبنفس الطريقة السابقة نحسب متوسط ما تذكره التلميذ فى الحالة الجديدة . ومن مقارنة المتوسطين يمكن إدراك أثر الخوف على عملية الحفظ

والتذكر . ومن الواضح طبعا أن هذه التجربة لا يحدث لنا مثلها فى الحياة . فلا يحدث عادة أن نقرأ عددا من الكلمات مثل التى نستعملها فى تجاربنا للحفظ ، ولا يحدث أن نفعل ذلك فى الفصل ولا مع شخص غريب ( القائم بالتجربة ) . ولا تحدث لنا مواقف الخوف دائما مع وجود أشخاص آخرين إلى غير ذلك . وبعبارة أخرى إن ظروف التجربة كلها ظروف صناعية تختلف عن الظروف الطبيعية المألوفة .

ولكن هذا النقد الموجه إلى تجارب علم النفس لا يقلل من قيمتها ولا يمنعها من أداء وظيفتها العلمية ، فهى ترينا ولا شك بطريقة منظمة يسهل فيها القياس احتمال تأثير الخوف فى التذكر إذا سويت جميع العوامل الأخرى ، وزيادة على ذلك فاننا إذا علمنا ظروف التجربة وطريقة إعطائها فانه يمكننا أن نعيدها على أشخاص آخرين فى أي وقت شئنا . فاذا وصلنا إلى نفس النتائج يمكننا وضع نظرية قائمة على عدد كبير من التجارب الدقيقة .

وهذا النقد الخاص بأن ظروف التجارب صناعية ؛ يمكن الرد عليه بان التجارب التى تجرى فى أى علم آخر ظروفها صناعية ومبسطة أيضاً ولا نجد مثيلاتها كثيراً فى الحياة الواقعية . فتجارب التاكسد فى المعامل غير عمليات التاكسد العادية ، إذ أن تجارب التاكسد فى معمل الكيمياء تجارب مبسطة تبسيطاً يسهل معه القياس والملاحظة والاستنتاج . وتجارب الوراثة كذلك فى علم النبات مبسطة قصداً حتى يسهل الوصول منها إلى النتائج العملية التى وصل إلى مثلها مندل ( Mendel ) . ولكن احتمال الابتعاد عن الحياة الواقعية فى تجارب علم النفس والعلوم الحيوية عامة ، أكبر منه فى حالة العلوم الطبيعية والكيميائية ؛ وذلك لما بين مجموعتي العلوم من فرق جوهرى سبق أن أشرنا إليه مراراً ، وهو الفرق فى تعدد العوامل وتعقدها ومرونتها وسهولة تاثرها .

نلاحظ مما تقدم أن ما يؤخذ على الطريقة التجريبية من أوجه النقص أو النقد هو فى الواقع مميزات تقربها من تحقيق القواعد الأولية لمناهج البحث العلمى ، وهو فصل العوامل وتحليلها وتقدير أثرها .

وربما كانت أكبر ميزة فى الطريقة التجريبية فى علم النفس أنها يمكنها أن تضم معها الطرق السالفة الذكر ، وهى الملاحظة الخارجية والتامل الباطنى وكذلك دراسة

المنتجات العقلية . ولنضرب لذلك مثلا بتجربة بسيطة للغاية يمكن إجراؤها فى أى وقت وعلى عدد كبير جدا من الاشخاص . نطلب من صديق لنا أن يقسم خطا مستقيما إلى قسمين مختلفين فى الطول بحيث يكون مرتاحا إلى النسبة بينهما فيمكنا فى ذلك أن نقوم بما يأتى : —

( أولا ) نلاحظ سلوكه أثناء قيامه بعملية التقسيم ، فنلاحظه وهو يتردد بقلمه بين منتصف المستقيم وطرفه ، وهذه هى ( ملاحظة السلوك ) .

( ثانياً ) نقيس الجزءين ( دراسة إنتاج عقلى ) .

( ثالثاً ) نطلب منه أن يصف لنا كيف اختار وضع النقطة التى تقسم الخط ( تامل باطنى ) . . .

وحيث أنه لا يمكن استنتاج نتيجة علمية ذات أى قيمة من تجربة على شخص واحد ، فيصح أن نكرر التجربة على عدد كبير من الاشخاص ونقوم بالعمليات الثلاثة السالفة الذكر . ومن الغريب أننا بتكرار هذه التجربة علي عدد كبير من الأشخاص نجد أن متوسط النسبة بين الجزأين هو كنسبة ١ : ١/٦ تقريبا(١) . بعد ذلك ندقق فى القياس وفى الملاحظة بقصد التعميم لاستنتاج قانون عام عن السلوك البشرى فى هذه الناحية .

ثم علينا بعد ذلك أن ننتقل إلى محاولات لتفسير هذا القانون . وهناك محاولة تبدو معقولة ترتبط بان هذه هى نفس النسبة لعرض جذع الشخص إلى طول الجذع فى الغالبية العظمى للناس .

---

(١) هذه النسبة $\frac{١}{١ر٦١٨}$ هى مايسمونها فى العادة بالنسبة الذهبية ومن خواصها أن $\frac{\text{البسط}}{\text{المقام}} = \frac{\text{المقام}}{\text{مجموع البسط والمقام}}$ . وهكذا . أى أن

$$\frac{١}{ب} = \frac{ب}{١+ب} = \frac{١+ب}{١+٢ب} = \frac{١+٢ب}{٢+٣ب} \text{ . . الخ}$$

$\frac{١}{ب}$ فى هذه الحالة $= \frac{١}{١ر٦١٨}$ تقريبا

وقد يكون هـذا هو أساس التقدير الجمالى العالمى للنسبة التى يستريح لها الناس وإذا نظرت إلى النسبة بين عرض الكتاب وطوله تجدها نفس النسبة . كذلك النسبة بين عرض لوح من الزجاج إلى طوله أو عرض الباب إلى طوله أو عرض السجادة إلى طولها أو عرض المائدة إلى طولها أو عرض فرخ من الورق إلى طوله ؛ فهذه النسبة تكاد تجدها فى كل مكان وفى كل زمان ، وقد شغلت عقول المفكرين من زمن بعيد. ولكن الفن الحديث يعتبر النسبة الذهبية أمراً مجرداً ، وإن وجد فلا يوجد إلا فى المستطيلات البسيطة ، أما التشكيلات الفنية المركبة فإنها لا تتقيد بهذه النسبة . على أن ما شرحناه يعطى مثالا واضحا لقانون نفسى بسيط واضح محدود .

ومن أمثلة التجارب العديدة التى يمكن إجراؤها فى علم النفس تجارب لتبين ما إذا كان من الممكن الانتباه لشيئين فى وقت واحد ، وتجارب لتبين ما إذا كان الحفظ على فترات أحسن من الحفظ المستمر وغير ذلك .

والطريقة التجريبيـة فى علم النفس ولو أنها حديثة إلا أنها تقدمت بخطوات واسعة ، وبعض تجارب علم النفس يمكن إجراؤها الآن فى معامل خاصة مجهزة بادق الأجهزة ؛ ويمكن القيام بعدد غير قليل من التجارب على الحيوانات والاطفال والراشدين . . الخ .

## القياس فى علم النفس

ويسمى أحيانا بالتقدير الكمى ؛ ويتمشي عادة مع الطريقة التجريبية . وقد وصل الاعتقاد ببعض الناس إلى أن علم النفس لا يمكن أن يكون علما ( Science) بالمعنى الذى نطلقه علي علوم كعلوم الفلك والكيمياء والطبيعة وغيرها ، لأن العنصر الاساسى للتقدم فى هـذه العلوم هو القياس ؛ وحيث أن القياس ( كما يعتقدون بالطبع) فى علم النفس غير ممكن ، فإذن لا يصح اعتبار دراسة النفس أو العقل علما . وعلى أساس هذه الاستنتاج ، قام الخلاف بين مكدوجل وبين إدارة جامعة اكسفورد ، ولم يجد العالم الكبير مكدوجل بدا من ترك اكسفورد إلى جهة أخرى يجد فيها لعلم النفس نصيراً ، ولكن لهذا النقد ردين قويين هما :

أولا : أن كثيرا من العلوم المعترف بها ، لا تعتمد فى عدد غير قليل من نتائجها

وبحوثها على القياس ، ومن هذه علم الحياة وعلم الجيولوجيا وغيرهما .

ثانياً : أن القياس موجود فى علم النفس بكثرة ظاهرة ، ويستدل على وجوده بما سبق ذكره عن النسبة الذهبية ، وعن أثر التغيرات الانفعالية فى عمليات الحفظ وغير ذلك .

ويقاس فى كثير من الأحيان تقدم العلم بمبلغ تقدمه فى دقة القياس (١) . وهذه ظاهرة موجودة فى علم النفس بدليل ما ظهر من المحاولات المختلفة للتدقيق فى قياس زمن الرجع — وهو الزمن الذى يمضى بين وقوع مؤثر ما ( stimulus ) وحدوث الرد ( Response ) عليه من الشخص الذى تجرى عليه التجربة . فإذا طلبنا من الشخص أن يضغط بإصبعه على مفتاح معين إذا ظهرت أمامه علامة حمراء ، فإن الزمن الذى يمضى بين ظهور العلامة الحمراء وضغطه على المفتاح يسمى زمن الرجع . وقد أمكن قياس زمن الرجع بكرونومتر دارسونفال إلى أقرب $\frac{1}{100}$ من الثانية . ولكن الرغبة فى زيادة الدقة فى القياس أدت إلى ظهور جهاز آخر يقيس إلى أقرب $\frac{1}{1000}$ من الثانية ( وهو الـ Hip Chronoscope ) . وشدة الرغبة فى زيادة الدقة فى القياس أدت ظهور جهاز آخر يقيس إلى أقرب $\frac{1}{10000}$ من الثانية ( وهو الـ Phonic Chronoscope ) الذى ظهر لأول مرة في لندن عام ١٩٣٣ ميلادية .

ويجب أن يذكر الناقدون حقيقة هامة سبقت الإشارة إليها مرارا ، وهى تعدد العوامل ومرونتها وقابليتها للتأثر فى حالة الدراسات النفسية خاصة وعلوم الحياة عامة ، مما لا تجد نظيرا له فى العلوم الطبيعية . لهذا كان الخطأ المحتمل عند القياس فى الظواهر الطبيعية صغيرا جدا إذا قيس بالخطأ المحتمل وقوعه فى الظواهر النفسية خاصة والبيولوجية عامة . فخطأ قدره ١٪ فى قياس كثافة مادة ما قد يكون خطأ لا يغتفر ، ولكن خطأ بهذا المقدار فى قياس ذكاء شخص ما أو فى قياس مقدرته على التذكر عادة لا يعتبر خطأ كبيراً ، ذلك لأن قدرة الشخص على أداء إختبار معين قد تتأثر بمئات العوامل الداخلية والخارجية . ومن بين العوامل الداخلية نجد عددا كبيراً من العوامل النفسية والجسمية الدائمة والمؤقتة .

---

(١) وقد اعتبر علماء الطبيعة أن كسب خانة عشرية فى قياس جاذبية الأرض انتصار عظيم فى ميدان العلم .

وسنقف فى أثناء دراستنا على كثير من محاولات علم النفس لقياس القدرات العقلية العامة والخاصة ، وقياس إنتاج العقل تحت ظروف مختلفة وعند أشخاص مختلفين . وسنقف على المحاولات العديدة التى يقوم بها علماء النفس لجعل مقاييسهم على درجة مقبولة من الصحة والثبوت (١) .

ومن الواضح أن التقدير الكمى الذى هو نتيجة القياس والتقدير الوصفى الذى هو بدوره نتيجة الملاحظة الداخلية والخارجية يكمل كل منهما الآخر ولا بد أن نعتمد عليهما معا كلما أمكن ذلك .

## علم النفس والمنهج العلمى

رأينا مما تقدم أن علم النفس ككل العلوم الأخرى يعتمد فى جمع مادته على الملاحظة المنظمة — وبعبارة أخرى يعتمد على القياس والتجربة . ويرمى علم النفس إلى وضع قوانين تفسر لنا السلوك ، فيتحتم عليه إذن أن يمر فى جميع الخطوات التى تمر بها العلوم الأخرى لوضع قوانينها ، وتتلخص هذه الخطوات فى ملاحظة خاصة تثير فى أنفسنا مشكلة ما ، فلحل هذه المشكلة نقوم بجمع الحقائق اللازمة ، ثم من تقسيم هذه الحقائق وتصنيفها نكون فرضا لنفسرها به ، بعد ذلك نختبر صحة الفروض بإجراء التجارب وجمع الملاحظات ، فإن صح الفرض بعد ذلك أصبح نظرية ، وإن كانت هذه النظرية عامة تفسر جميع الحقائق سميت قانونا (٢) .

ويمكننا الآن أن نقول إن علم النفس قد ثبت قدميه بين العلوم ، فأصبحت له قوانين لا تقل أهميتها فى علم النفس عن قوانين الحركة فى علم الديناميكا ، أو قوانين كبلر فى علم حركة الكواكب ، ونذكر من هذه القوانين على سبيل المثال قانونى الابتكار لسبيرمان ، الذى وصل بعد بحث دام أكثر من ثلاثين سنة إلى أن العقل لا يمكن أن يبتكر شيئا جديداً إلا عن طريق : (ا) إدراك العلاقات أو (ب) إدراك المتعلقات ، وسنأتى فيما بعد على شرح هذه القوانين وأمثالها .

ومن المعلوم أن الإلمام بالقوانين والنظريات فى أى علم يمكننا من التنبؤ بكثير مما يحدث من الظواهر الخاصة بهذا العلم . وهذا ينطبق كذلك على علم النفس . فإذا

---

(١) ، (٢) راجع الاحصاء فى التربية وعلم النفس للمؤلف والأستاذ حسن محمد حسين .

كانت لدينا نتيجة شخص ما فى اختبار جيد من اختبارات الذكاء ، يمكننا أن نتنبأ من هذه النتيجة بنتيجته فى اختبار جيد آخر للذكاء ، ولو أنه يختلف عن الاختبار السابق من حيث التركيب . وإذا علمنا مستوى ذكاء شخص ما فى عمر معين ، فيمكننا أن نتنبأ بمستوى ذكائه فى عمر آخر . وإذا علمنا النتيجة التى يؤدى إليها سلوك ما ، فيمكن أن نقدر مصير هـذا السلوك من احتمال الثبوت والتحول إلى عادة ، أو احتمال الاختفاء والتلاشى .

ويمكن زيادة على ما تقدم الاستفادة العملية من هذه النظريات والقوانين . أى أن مرحلة التطبيق موجودة في علم النفس كما هى موجودة فى العلوم الأخرى . فمن معرفة قانون التغير مثلا فى جذب الانتباه ، يمكننا الاستفادة فى علم النفس الصناعى عند عمل الاعلانات ذات الحروف الصغيرة والكبيرة ، أو ذات الألوان المختلفة ، أو التى تنير وتنطفىء وتتحرك إلى غير ذلك . ويمكن كذلك الاستفادة من علم النفس فى التربية والتعليم ، وفى العلاجات الطبية والنفسية المختلفة ، وفي اكتشاف الجرائم ومعالجة مرتكبيها وغير ذلك .

ومعنى ما تقدم أن علم النفس يتبع الخطوات التى يتبعها البحث فى العلوم الأخرى وهى الملاحظة وتحديد المشكلة ، ثم جمع الحقائق وتصنيفها ووضع فرض يفسرها ، ثم اختبار صحة هذا الفرض عن طريق التجارب وجمع الحقائق بطرق مختلفة ، ثم استنتاج نظرية ، ثم وضع قانون عام . بعد ذلك يمكن تطبيق هذه النظريات والقوانين لفائدة الانسان ، ويمكن استعمالها للتنبؤ بكثير من الظواهر النفسية .

على أن التنبؤ في علم النفس يختلف عنه فى العلوم الطبيعية . وذلك لما سبق أن كررنا ذكره من تعدد العوامل ومرونتها وقابليتها للتغير فى حالة علم النفس . والعوامل الداخلة فى الظواهر النفسية أكثر تعدداً ومرونة وقابلية للتغير من العوامل الداخلة فى الظواهر البيولوجية عامة ، وهـذه بدورها أكثر تعددا ومرونة وقابلية للتغير من العوامل الداخلة فى الظواهر المادية الصرفة ، لهذا كان التنبؤ فى الظواهر المادية أيسر منه فى الظواهر البيولوجية ، وفى الظواهر البيولوجية عامة أيسر منه في الظواهر النفسية ، لهذا نجد أن الفلكى تمكن من أن يحسب بمنتهى الدقة ما سيقع من الظواهر الفلكية

فى أزمنة معينة ، فإذا انتقلنا إلى العلوم البيولوجية ومنها إلى العلوم النفسية ، نجد أنفسنا عادة غير قادرين على القطع بنتائجنا ، ولهذا ندخل عنصر التغليب ، وهـذا هو السبب الذى من أجله نجد علم النفس يقوم علي الاحتمال ، فنقول مثلا إن الفرد إذا كان ذكاؤه أعلى من مستوى معين ، فإنه يحتمل جدا أن ينجح إذا وكل إليه عمل معين ، أى أننا لانقطع عادة بنتائجنا فى علم النفس ولـكننا نقيمها على درجات مختلفة من الاحتمال فنقول يجوز ، ويحتمل ، ويحتمل جدا ، إلى غير ذلك من العبارات ، على أنه أمكن الانتقال من هذا العبارات الوصفية إلى عبارات أكثر دقة منها ، قائمة على حساب النتائج بأساليب تقوم على النظرية الرياضية المعروفة بنظرية الاحتمالات وما يتفرع عنها .

من هذا نرى أن التنبؤات وإن كانت ممـكنة فى العلوم المادية بصورة قاطعة إلا أن إمكانها فى علم النفس ( وفى علوم الحياة أيضا ) يكون بدرجات أقل من هذا (١) .

## علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى

ومن أكبر الأدلة على أن علما ما أصبح علما بكل معنى الـكلمة هو ارتباطه الشديد بالعلوم الأخرى ، ونحن نعلم ارتباط الرياضيات بعلوم الفلك والطبيعة ، وارتباط علم الطبيعة بعلم الـكيمياء ، وارتباط هذه العلوم بالفسيولجيا وعلوم الحياة ، وعلاقة علم الحياة بالعلوم الانسانية ، وارتباط هذه بعلوم الاجتماع والاقتصاد . وأن الصلة شديدة بين العلمين الأخيرين وعلوم الاحصاء ، التى ترجع فى أصلها إلى علوم رياضية . وهكذا نجد أن العلوم مشتبكة بعضها مع بعض اشـتباكا عجيبا ، وفى بعض ميادين العلم لا يعرف إن كان الموضوع يخص علم الطبيعة أو علم الـكيمياء أو علم الرياضيات كما يحدث فى بحوث الذرة .

ولنحاول الآن فحص العلاقة بين علم النفس والعلوم الأخرى .

أولا : نعلم أن عـلم النفس يدرس العقل ، والعقل ظاهرة أساسية لطائفة كبيرة من الـكائنات الحية ، وعليه تتوقف مقدرتها على التـكيف للبيئة ، بل وتـكييف

---

(١) ويعبر عن هذا عادة بكسر يقع بين + ٦١ — ١ . راجع باب معامل الارتباط فى كتاب الاحصاء

البيئة حتى تصبح صالحة له ، والتكييف الذى يحدث بين الكائن الحى وبين بيئته هو أساس دراسة علم الحياة .

تتضح لنا إذن علاقة علم النفس بعلم الحياة ، وقد استفاد علم النفس كثيراً من علم الحياة ، فنظرية التطور فتحت بابا لدراسة التطور فى التكوين العقلى للكائنات الحية المختلفة ، ودراسة التشريح وعلم وظائف الأعضاء سهلت عمل الكثير من الموازنات والملاحظات والاستنتاجات .

نعلم فوق ذلك أن علم الحياة يرتبط بعلم الكيمياء ، وهذا يرتبط بعلم الطبيعة ، والأخير يرتبط بالعلوم الرياضية المختلفة ، وهذا يرجع بنا إلى شبكة العلوم السابقة الذكر .

ومن طريق آخر يربط علم النفس بين علم الحياة ومجموعة أخرى من العلوم ، فعلم الحياة يدرس كما قلنا علاقة الكائن الحى بالبيئة التى يعيش فيها ، والبيئة التى يعيش فيها الإنسان هى فى العادة بيئة اجتماعية ، ومن أهم العوامل فى تكوين عقله العامل الاجتماعى الذى هو علاقة الشخص بمن حوله وبمن له بهم صلة ، وهنا تأتى حلقة اتصال وثيقة بين علم النفس وعلم الاجتماع ، وللأخير علاقات بعلوم الاقتصاد والإحصاء والصحة وغير ذلك .

ثانياً : يقوم علم النفس بدراسة العقل وسلوكه ونموه وأثره ... الخ ، ويدرس من غير شك العمليات العقلية المختلفة التى تؤدى إلى المعرفة والابتكار ، فهو يفسر لنا ظهور الاكتشافات الموجودة فى العلوم المختلفة كالرياضة والكيمياء وغيرها .

ثالثا : منذ ظهور علم النفس التجريبى بدأ علم النفس ينفصل عن الفلسفة . وبعبارة أخرى بدأ يكون له شخصية مستقلة واضحة ، فعلينا إذن فى هذه المرحلة أن نوضح الصلة بين علم النفس والفلسفة . الصلة بين هذين الفرعين من فروع المعرفة لا تختلف عن تلك التى بين الفلسفة والعلوم الأخرى . لنأخذ مثلا علم الكهرباء : يدرس هذا العلم الظواهر الكهربائية المعروفة من قوة تيار وفرق فى الجهد ومقاومة ومن أثر هذه فى الإضاءه والحركة وما إلى ذلك مما نسميه ظواهر كهربائية ؛ ولكننا إذا بدأنا ندرس كنه الكهرباء وهل هى مادة أم طاقة ، ثم انتقلنا إلى طبيعة المادة

فطبيعة الطاقة وما إلى ذلك ، فإننا نبحث فى فلسفة العلوم الطبيعية . كذلك علم النفس فإنه يبحث فى الظواهر النفسيـة من تفكير وتذكر وتردد وما إلى ذلك . ولـكننا إذا انتقلنا إلى ذلك الذى يفكر وكنهه وأصله ومآله فإننا نبحث فى فلسفه علم النفس. ولذلك نجد أن الـكثيرين من المشتغلين بعلم النفس يقصرون بحثهم أحياناً على الظواهر النفسية وتصنيفها وتبويبها ووضع قوانينها ومحاولة تفسيرها وما إلى ذلك ، ولا يشغلون أنفسهم بما وراء ذلك إلا فى النادر(١) .

رابعاً : وربما كانت أوضح العـلاقات هى الموجودة بين علم النفس وما يسمى بالعلوم التوجيهية ( Regulative Sciences ) أو العلوم المعيارية ( Normative Sciences ) . وهذه هى علم المنطق (Logic) وعلم الجمال (Aesthetic) وعلم الأخلاق ( Ethics ) . ويمكننا مبدئياً أن نقرر أن مظاهر الشعور الثلاثة وهى المعرفة ( أو الإدراك ) والوجدان والنزوع تقابلها العلوم الثلاثة السـابقة . فدراسة المعرفة هى أساس علم المنطق ، الذى يدلنا على قواعد التفـكير الصحيح ، ودراسة الوجدان هى أساس علم الجمال ، الذى يقرر المقاييس الموضوعية لما هو جميل ، ولما يستحق التقدير والاعجاب ، كذلك دراسة النزوع والارادة هى أساس علم الأخلاق ، أو علم السلوك الصحيح ، فبينما يقوم علم النفس بإيقافنا على نظريات المعرفة والوجدان والنزوع كما هى ، نجد أن علم الأخلاق يرينا كيف يجب أن نسلك ، وعلم الجمال يرينا ما يجب تقديره والاعجاب به ، وعلم المنطق يرينا كيف يجب أن نفكر حتى يكون تفكيرنا صحيحاً . فعلم النفس إذن يدرس ما هو كائن فعلا ، وأما علوم المنطق والجمـال والأخلاق فتدرس ما يجب أن يكون . مثال ذلك أن علم الأخلاق يدرس السرقة مثلا من حيث كونها عملا غير جائز ، ويبنى ذلك على أساس علاقاتنا مع الغير ، أما علم النفس فلا يهمه كون السرقة عملا جائزاً أو غير جائز ، وإنما يهمه دراسة العوامل المختلفة التى أدت إلى وجود هذه الظاهرة دون التعرض لقيمتها . ومثل علم النفس من العلوم المعيارية الأخرى فى ذلك مثل علم الـكيمياء من علم الصحة ، فالمواد

---

(١) علم الطبيعة Physics ، وما وراء الطبيعة Metaphysics
علم النفس Psyehology ، وما وراء النفس Metapsychics

السامة يدرسها علم الكيمياء كمواد لها خواصها وتفاعلاتها ، وأما علم الصحة فيدرسها على أنها مواد لا يجوز للانسان تناولها كطعام .

خامسا : ولعلم النفس كما ذكرنا علاقته بالعلوم التطبيقية المختلفة ، كالتربية والقضاء والسياسة والطب والصناعات وغيرها ، وذلك لأنه فى ميدان التربية لابد من وجود التأثيرات المتبادلة بين عقول التلاميذ وعقول المربين ، ولا بد فى ميدان القضاء من وجود التأثيرات المتبادلة بين عقول القضاة وعقول المدانين وعقول المحامين ، كذلك فى السياسة والطب وغيرها ، ولكى يأتى التأثير بالنتائج المطلوبة لابد من الاستنارة بنتائج علم النفس .

# مراجع الباب الأول


1 Brierly,Susan : An Introduction to Psychology p.p. 1-41
2 Drever &Collins: Experimental Psychology p.p. 1-26
3 Isaacs, Susan : The Children we Teach p.p. 1-17
4 Lindsworsky : Experimental Psychology p.p. 3-24
5 Loveday&Green : An Introduction to Psychology p.p. 1-36
6 Mc. Dougall : An outline of Psychology p.p. 1-42
7 » » : Psychology :A Study of Behavior p p. 1-39& 120-134
8 » » : The Battle of Behaviorism
9 Pintner, R : Educational Psychology p.p. 3-14
10 Pressy : Psychology & the New Educationp.p. 1-6
11 Robinson&Roninson. Readings in Psychology p.p. 1-30
12 Sandiford : Educational Psychology p.p. 1-11
13 Starch : Educational Psychology p.p. 1-5
14 Stout : Groundwork of Psychology p.p. 1-15
15 » » : Manual of Psychology p.p. 1-61
16 Wheeler : The Science of Psychology p.p. 1-25
17 Woodworth : Psychology p.p. 3-21

# الباب الثاني

## خواص الشعور والسلوك

# الفصل الثالث

## خصائص السلوك

### مقدمة عامة

سبق أن قلنا إن علم النفس يبحث فى السلوك من حيث علاقته بالحياة العقلية . فاذ فهمنا لأول وهلة أن السلوك نشاط ، فاننا لا نقصد كل أنواع النشاط . فنشاط القلب أثناء أدائه وظيفته الاعتيادية لا يدخل فى حسابنا . وكذلك حركة المعدة أثناء قيامها بعملية الهضم لا تدخل تحت اسم «السلوك» . أما المشى والجرى وقذف الأشياء والكتابة والكلام والتفكير والتذكر والتخيل — فكلها أنواع من النشاط لها صلة ضئيلة أو كبيرة بالحياة العقلية .

ولصعوبة تحديد الميدان الذى يعتبر سلوكا والميدان الذى لا يعتبر كذلك ، فقد ظهرت فى علم النفس الحديث مدارس متعارضة تحاول كل منها أن تضع نظاما شاملا متماسكا لتفسير الظواهر التى يدرسها علم النفس .

ومن هذه المدارس مدرسة التكوينيين ( Structuralists ) . ويقوم أصحاب هذه المدرسة بتحليل المحتويات العقلية إلى عناصرها فيصلون إلى المعرفة والوجدان والنزوع ، ثم يبحثون عن تفسير لكيفية تكون هذه الأجزاء وترابطها بعضها ببعض . ولذلك يمكن اعتبار مدرسة الترابطيين ( Associationists ) والمدرسة التى نحن بصددها مدرستين متحدتين معا ، ويمثلهما تتشنر ( Titchner ) .

وقد قامت على هذه المدرسة ثورة من أصحاب المدرسة الوظيفية (Functionalism) وقد تأثر أصحاب هذه المدرسة الأخيرة ببحوث علم الحياة ، فالحياة العقلية عندهم عبارة عن نشاط يحدث فى أثناء التكيف بين الكائن الحى وبيئته سواء أكان التكيف يرمى إلى ملاءمة الكائن الحى لبيئته أو ملاءمة البيئة لحاجات الكائن

الحى ، وهم يؤمنون بأن للكائن الحى عقلا، وأن لهذا العقل أنواعا من النشاط تظهر أثناء علاقة الكائن الحي بعناصر البيئة التى يضطر للتعامل معها ، فهذه المدرسة تؤكد فكرة النشاط الذاتى وبذلك تقلل من شأن فكرة العناصر العقلية ، فبعد أن كانت فكرة تشريح العقل هى البارزة ، أصبح البارز فكرة النشاط الوظيفى ، ومن زعماء هذه المدرسة أنجل ( Angell ) وديوى ( Dewey ) وكلاباريد ( Claparede ) ووليم جيمس ( W . James ) .

وهناك مدرسة ثالثة هى مدرسة السلوكيين ، وتقوم دراستهم على مايمكن ملاحظته أو تسجيله من حركات الكائن الحى ، وهم يؤكدون أن الحركة فى الكائن الحى نتيجة لمؤثر معين ، ووحدة السلوك فى نظرهم هى الفعل المنعكس (Reflex action) فهناك مؤثر كوخزة الدبوس لليد مثلا ، وهناك حركة جذب اليد بعيداً عن الدبوس، وهذه الحركة تتطلب عصباً يستقبل المؤثر ، وعصباً يجذب الذراع ، فهذا نوع بسيط من السلوك يفسر على أساس عصبي مادى صرف ، وكل أنواع السلوك فى نظرهم تركيبات من أنواع بسيطة كالذى ذكرناه .

وقد قامت لمناهضة هذه المدرسة وغيرها — ممن لايؤمنون إلا بالمذاهب المادية كمذهب الانتحاء ( Tropism ) — مدرسة المذهب الغرضى ، وهى التى يتزعمها مكدوجل ( Mc. Dougall ) وقد جعلت هذه المدرسة غايتها وضع الخصائص الأولية للسلوك العقلى ، وليست كل هذه الخصائص من ابتداع مكدوجل ، ولكن بعضا منها كان قد سبقه إليها غيره ، ويرجع هذا إلى عهد أرسطو والرئيس ابن سينا وغيرهما ، وحيث أن النظريتين الغرضية والوظيفية متشابهتان إلا فى بعض التفاصيل المستكملة فى النظرية الغرضية دون الوظيفية ، فإننا سنقتصر الآن على توضيح خصائص السلوك كما تراها النظرية الغرضية .

## خصائص السلوك فى رأى النظرية الغرضية

تقوم هذه النظرية كما قلنا على التفريق بين النظرة المادية الصرفة والنظرة غير المادية لسلوك الإنسان ، وهناك حاجة ماسة إلى هذا التفريق ، والسبب فى هذا أن التقدم العظيم الذى حدث فى علم الفسيولوجيا فى النبات والحيوان جعل الناس يميلون إلى

تفسير سلوك الحيوان والإنسان على أساس نتائج هذه البحوث ، لهذا رأى مكدوجل ومن ينتمون إلى مدرسته أن الخطوة الأولى هى توضيح الخصائص المميزة للسلوك العقلى أو الحيوى (١) — وبعبارة أخرى توضيح الخصائص المميزة بين الكائنات الحية وغير الحية .

ولعل الخاصية الأولى تتبين فيما نفعله عادة إذا رأينا قطاً ملقى على الأرض وأردنا أن نتأكد إن كان حياً أو ميتاً ، فنحن عادة ندفعه برجلنا مثلا دفعة خفيفة فإذا كانت الحركة الناتجة عنه أقل مما نتوقعه من هذه الدفعة أو أكثر فاننا نظنه حياً ، وأما إذا كانت الحركة مساوية تماما لما نتوقعه فاننا نظنه ميتا (٢) ، فالإنسان والحيوان كل منهما قادر على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية ، وأما غيرهما من الكائنات فلا يتحرك إلا بعوامل خارجة عنه ، فلأجل أن يتحرك الكتاب الذى أمامى ، لابد أن أؤثر فيه بمؤثرات خارجية — كأن أدفعه بيدى أو أقذفه . . . إلى غير ذلك — ولكن الحيوان قد يقوم من تلقاء نفسه للمشى أو الجرى أو تناول الطعام ، ويقول السلوكيون إن الحيوان كذلك لا يتحرك إلا بمؤثر خارجى ، فالكلب الذى يحرك ذنبه لرؤية سيده لا يحركه فى نظرهم من تلقاء نفسه وإنما يحركه بفعل مؤثر خارجى وهو رؤية السيد ، كذلك الكلب الذى يصرخ من الجوع والألم لا يفعل ذلك من تلقاء نفسه وإنما بفعل مؤثر « خارجى » ، وهو تأثره باحساسات الجوع والألم ، هذه هى آراء السلوكيين فى هذه الخاصية .

ومع هذا يسهل الرد عليهم بذكر الخاصية الثانية ، وهى أن السلوك الظاهرى

---

(١) ليست كلمة عقلى هنا مرادفة لكلمة حيوى ولكن يقصد بالاثنين السلوك الصادر عن أى كائن حى يشعر .

(٢) قال ابن سينا فى الفصل الأول من هدية الرئيس للأمير :

« إن الأجسام لن توصف بالحركة لأنها أجسام ، بل لعلل زائدة على جسميتها منها تصدر حركاتها صدور الأثر عن المؤثر » ، وقال : « إن الأجسام المتحركة بحركات زائدة على الحركات الطبيعية كالهابطة الثقيلة والصاعدة الخفيفة لها علل محركة نسميها نفوساً أو قوى نفسانية » .

للكائن الحى لا يتوقف استمراره على استمرار المؤثر ، فاذا وقع جسم مادى تحت مؤثر ما ، فإنه يظل يتحرك ما دام المؤثر يعمل ، فاذا دفعت الكرسى بيدى فانه يتحرك ما دامت عملية الدفع أو أثرها مستمراً ، ولكن الكلب قد يهز ذنبه لرؤية سيده وقد لا يهزه ، وقد يهز ذنبه لحدث آخر غير رؤية سيده ، وقد يستمر هزه لذيله بعد اختفاء سيده عنه ، ففى الحيوان ليست هناك حركة مؤكدة يمكن التنبؤ بها لمؤثر معين ، وأما فى المادة فيمكن أن نحسب بالدقة الحركة الحادثة إذا عرفنا الطبيعة المادية للمتأثر وعرفنا مجموع القوى المؤثرة فيه .

أما الخاصية الثالثة فهى أن الكائنات الحية تغير من سلوكها . فاذا كان أمامى طفل ورأى فى يدى لعبة وأراد أن يأخذها ، فانه قد يمد يده لأخذها ، فاذا فشل فإنه يطلبها بلسانه ، فإذا فشل مرة ثانية فقد يبكى ، فإذا لم ينلها بعد ذلك كله فقد يرتمى على الأرض ويصرخ ، وهكذا نجد أن الطفل يغير من سلوكه . وكذلك إذا وضعت عائقاً فى سبيل نملة تسير فى اتجاه معين فانها تغير طريقها ثم تلحق ببقية السرب الذى كانت تسير معه . أما المادة فإنها لا تغير اتجاهاتها من تلقاء نفسها ؛ فإذا ألقيت قطعة حجر إلى أعلى فى اتجاه مائل ، فإنها ترسم قوساً معينا يمكن حسابه بمنتهى الدقة ( ويسمى فى العلوم الرياضية بالقطع المكافىء ) ولا ينتظر بحال من الأحوال أن تغير قطعة الحجر اتجاهها فى منتصف الطريق ، إلا إذا أثر عليها مؤثر خارجى آخر .

كذلك الأفعال المنعكسة البحتة لا تتغير ، فإذا ازداد الضوء الواقع على حدقة العين فإنها تنكمش بمقدار معين لا يتغير .

والخاصية الرابعة أن سلوك الكائن الحى يتناوله التحسن ، وبعبارة أخرى نجد الكائنات الحية قادرة على التعلم والاستفادة من المحاولات والتجارب السابقة ، أما التحسن فى المادة فإنه معدوم ، وقد يقال إنه إذا كان لدى قفل جديد فقد يتعذر فتحه بمفتاحه الجديد ، فإذا تكرر استعمال المفتاح مع قفله ، فقد تصبح عملية الفتح أسهل وأسرع من ذى قبل ، ولكن إذا فحصنا أسنان المفتاح وفحصنا داخل القفل وجدنا أن أجزاء منهما قد تآكلت ، وبذلك نتجت السهولة والسرعة فى الاستعمال عن

طريق واحد وهو تكرار هذا الاستعمال ، وليس لدينا مثل هذه الأدلة عن التعلم عند الإنسان والحيوان ، فالإنسان الذى يكتب ، يكسب سرعة وسهولة ودقة فى الكتابة عن طريق المران ؛ وهكذا نجد التحسن فى القراءة ، والكتابة ، والتفكير ، والمشى والجرى . وليس عنصر التكرار الآلى الذى أشرنا إليه فى مثال القفل ومفتاحه هو العامل الوحيد المسبب لهذا التحسن ، فهناك عوامل أخرى كالحوافز والغايات وغيرها مما يجعل التكرار وحده عاملا غير بارز الأهمية إذا قيس بالعوامل الأخرى .

الخاصية الخامسة هى أن سلوك الكائن الحى له غرض يرمى إليه فالحيوان يخرج من مكمنه ويمشى المسافات الطويلة حتى يصل إلى هدفه وهو الحصول على فريسته . ويمكننا عادة عن طريق الملاحظة أن نتحقق مما إذا كانت الحركة تتجه أو لا تتجه نحو هدف معين ، فاذا لاحظنا قاربين فى البحر أحدهما يسيره شخص والآخر لا يسيره أحد ففي إمكاننا أن نستنتج بالرغم من عدم رؤيتنا القاربين بوضوح — أيهما به شخص يسيره وأيهما ليس به أحد ، ونحن نبنى هذا الاستنتاج على ظاهرة واحدة ، وهي أن أحد القاربين تتخبطه الأمواج والرياح وليس له خطة معينة فى سيره ، وأما الآخر فانه يسير غالباً وفق خطة معينة يرمى بها إلى تحقيق غرض معين ، والفارق الأساسى هنا هو فارق الغرض .

ولعل وجود الغرض فى سلوك الكائنات الحية هو المميز الأساسى ، وعلى ضوئه يمكن تفسير كل المميزات الأخرى ، فوجود الغرض عند الحيوان هو الذى يعطى سلوكه صفه التلقائية ، فالكلب يقوم من مكانه ويمشى ليصل إلى المطبخ حتى يصيب طعاما يأكله ، فاذا اعترضت سبيله فإنه يغير خط سيره حتى يحقق نفس الغرض . كذلك القدرة على التعلم إنما تنتج عنها سهولة فى تحقيق الأغراض على ضوء الخبرة السابقة . وكذلك استمرار السلوك بالرغم من اختفاء المؤثرات الحسية هو فى أساسه استمرار لتحقيق الغرض ، فكأن التلقائية والاستمرار والتغير والتحسن كلها صفات تابعة للصفة الأساسية وهى صفة الغرضية .

والخاصية السادسة كذلك نتيجة للغرضية ، ومضمونها أن تحقيق الغرض الذى

كان يرمى إليه الكائن كاف لتوقف السلوك ، فإذا كان أمامى كلب جائع ورأى فى يدى قطعة لحم ، فإنه يقوم من مكانه ويتقدم نحوى وينظر إلى ، وقد يخرج أصواتاً مختلفة ، فاذا أنا ضايقته بأن حجزت عنه قطعة اللحم ، فانه يستمر فى محاولة الحصول عليها ، ويستعمل لذلك طرقا أخرى كالنباح أو الهجوم، فاذا أعطيته قطعة اللحم أوقف كل هذه المحاولات ، وبدأ مجموعة أخرى من الحركات كالتقطيع والمضغ والبلع وما إلى ذلك .

والخاصية السابعة هى خاصية التكيف الكلى ، وبمقتضاها نلاحظ أن تحقيق الغرض لا يتطلب من الكائن الحى تحريك جزء صغير محدود من جسمه فحسب ، وإنما يتطلب تكيفاً كلياً عاما ، فالكلب الذى يأ كل قطعة اللحم لا يظل ناعما ويمد فمه لأخذها وإنما يقدم على عمله هذا بكل جسمه . كذلك النسر لايفترس بمنقاره فقط ، وإنما يستعمل منقاره ومخالبه وعضلاته ، وكل مايمكن استعماله من كل جسمه لتحقيق غرضه . ويلاحظ بطبيعة الحال أن مقدار التكيف الكلى يختلف باختلاف أهمية الغرض وحيويته ؛ فقد أقرأ صحيفة يومية وأنا مستلق فى سريرى ، ولكن إذا أردت أن أدرس كتابا لأؤدى فى مادته امتحانا يتوقف على النجاح فيه كسبى لعيشي ، فانى أجلس جلسة يقظة ، وقد أستعين على تنشيط نفسى بكل الوسائل المعروفة .

وكلما ازدادت حيوية الغرض وازدادت الصعوبة فى الحصول عليه دون الشعور باستحالة التحقيق ، ازدادت الحاجة إلى التكيف الكلى اللازم لتحقيق هذا الغرض والتهيؤ الكلى كما تعلم ليس ضروريا فى الأفعال المنعكسة التى يمكن أحياناً أن تحدث والمرء في نوم عميق .

## الأغراض وأنواعها

يقال إن كل ما يحدث فى هذا العالم يحقق غاية معينة ، فطلوع الشمس وغروبها قد يحققان غايات مرسومة . ولكن أمثال هذه الغايات لايوجد ما يقابلها عند هذه الكائنات ، فلا يمكن أن أقول إن الشمس « تريد » أن تفعل كذا ، مع أنه يمكننى

أن أقول إن الحمامة «تريد» أن تبنى عشها ، أو « تريد » أن تطعم صغارها ، وعلى هذا فاننا سنقصر كلمه « غرض » على ما يقابل شيئا فى داخل الكائن الحى نسميه ( نزعة ) أو (دافعاً ) أو ( رغبة ) .

من كل هذا نرى أن لدينا دافعا يدفع الكائن الحي للقيام بسلوك يرمى للوصول إلى هدف ، وهذا السلوك الذى هو واسطة بين الدافع والهدف يتصف بما أشرنا إليه من غرضيه وتلقائية وتغير وتحسن . وما إلى ذلك . ونقصد بالسلوك كل أنواع النشاط العقلي سواء أكانت فيه حركة ظاهرة كالرسم والكتابة والحل والتركيب . أم لم تكن فيه حركة ظاهرة واضحة كالتدبير والتفكير والتخيل .

والأغراض التى يندفع الكائن الحى إلى تحقيقها يختلف بعضها عن بعض من ثلاثة أوجه وهى الحيوية والوضوح والقرب .

ونقصد بالحيوية أن يكون الغرض ماسا بناحية حيويه هامة بالنسبة لحياة الكائن الحى . فالوصول إلى الطعام فى حالة الجوع غرض حيوى على جانب كبير من الأهمية يستثير فى الكائن الحى أنواعا من النشاط تتغير وتتعدل إلى أن يتحقق الغرض . فإذا خرج شخص من مكان ما ليأكل لأنه جائع فانك تجده يتحرك بحزم ونشاط ( إلا إذا كان الجوع قد أعياه ) وفى اتجاه معين يعلم أنه سيصيب فيه طعاما فإذا وجد أن جيبه خال من النقود فإنه يعمل فكره فيتذكر قريبا أو صديقا يذهب إليه ليعيره النقود ، أو يفكر فى حيلة أخرى . وهكذا تجد أن التذكر والتفكير والحركة والنشاط كلها أنواع من السلوك يدفع إليها دافع الجوع بقصد الحصول على الطعام .

وقد يكون لدى الإنسان أغراض على درجة أقل فى حيويتها وأهميتها من هذه . وإذا لم يكن لدى الانسان غرض حيوى هام تجده على شىء من الخمول ، فالواحد منا إن كان لا يريد أن يقرأ أو يتكلم أو يأكل أو يقابل الناس أو يفكر ، فإنه فى العادة ينام . وبعبارة أخرى إذا لم يكن للفرد غرض يعمل له فإنه لا يعمل شيئا ، وكلما زادت أهمية الغرض وحيويته زاد نشاطه ، فالصلة بين حيوية الغرض وبين مبلغ النشاط من حيث الكم تبدو كما لو كانت صلة مطردة .

ولا يتطلب وجود الغرض أو عظم أهميته أن يكون دائما واضحا فى ذهن الكائن

الحى ، والغرض لا يكون واضحا إلا فى حالات قليلة . فالطالب الذى يعمل لينجح فى امتحان يترتب عليه مستقبله يعمل ذلك غالبا متطلعا إلى تحقيق غرض واضح فى ذهنه . ولكن هب أنى وجدت نفسى فجأة أمام سيارة مسرعة نحوى فقفزت من طريقها وتحققت نجاتى ، فالغرض هنا هو النجاة أو المحافظة على الحياة ، ولكن الفرد منا يقفز عادة قبل أن يفكر فى النجاة ثم فى القفز لتحقيق هذه النجاة ، أى أن القفز (السلوك) يحدث قبل أن يدرك الخطر الناشىء من الموقف إدراكا واضحا ، فالسلوك هنا يحقق غرضاً ليس واضحا فى اللحظة التى يحدث فيها . كذلك الحمامة التى تجمع العشب لتبنى عشها ، إنما تفعل ذلك لتضع بيضها فيه فى مأمن من الأعداء ، ثم ترقد على البيض حتى يستمر دافئا إلى أن يفرخ وهكذا . فالسلوك هنا يرمي إلى تحقيق غرض حيوى معين بعيد وهو استمرار النوع ، ولكن الحمامة بغير شك لا تدرك منه شيئا ، ولكننا نعتقد أن الحمامة تشعر فى لحظة معينة بانها مدفوعة من الداخل لجمع القش ، ثم تصبح مدفوعة لوضع البيض ، وهكذا أى أن هناك أغراضا جزئية حيوية على درجة كبيرة من الغموض ، وبتحقق هذه الأغراض الجزئية تتحق الغاية الكبرى وهى استمرار النوع ، ولا وجود لفكرة الغاية الكبرى فى ذهن الحمامة .

كذلك تختلف الأغراض من حيث قربها وبعدها ، ففرق بين أن أعمل لغرض بعيد يستلزم سلسلة من الخطوات إذا تحققت فإن الغرض نفسه يتحقق ، وأن أعمل لغرض قريب . فإذا أهانك شخص فقد تضربه فى الحال وبذلك تحقق غرضاً قريبا ، وقد تشكوه لأولى الأمر ليفصلوا بينك وبينه . والسلوك فى الحالة الأولى سريع قصير يحقق غرضاً قريبا ، وأما فى الحالة الثانية فانه بطيء يحتاج إلى عدد من الخطوات لتحقيق غرض بعيد ، ولهذا يحتاج إلى وضع خطة . وفى مثال آخر نجد أن استذكار التلاميذ لحل مشكلة راهنة يحقق غرضا قريبا ، وأما الاستذكار للنجاح في الامتحان فانه يحقق غرضا بعيدا ، بينما الاستذكار للحصول على وظيفة بعد سنوات فانه يحقق غرضا أكثر بعدا من السابقين ، والشخص الذى يمكنه أن يضع لنفسه أغراضا بعيدة ، ثم يدبر الخطوات اللازمة لتحقيقها ويقوم بتنفيذها يعتبر على جانب من الرقى العقلى ، ويمكن أن يقاس الرقى العقلى بمبلغ مقدرة الشخص على النجاح فى وضع سلاسل الخطوات لتنفيذ أغراض بعيدة يضعها بنفسه .

ومن السهل أن نلاحظ بعض الفروق بين الصغار والكبار فى هذا الصدد ، ولعل أهم الفروق هى وضوح الغرض فى ذهن الإنسان البالغ ، ويجب أن نذكر أن وضوح الغرض أمر ، وحيويته أمر آخر يختلف عنه . ويمكننا عادة أن نلاحظ انتقال الطفل بالتدريج من السلوك الغامض الأغراض إلى السلوك الواضح الأغراض والطفل يصرخ إذا جاع ويسكت إذا قدمت له الأم ثديها ، بعد ذلك يمكن الطفل أن يتحدث ويعبر عما يريد ، ويمكنه أن يلجا إلى الحديث مكان الصراخ لتحقيق رغباته ، وعندما يتقدم الطفل فى العمر ، نجده يلعب ويتحرك ويجرى هنا وهناك ، وقد يرمى فى ذلك عمدا إلى تقليد سيارة أو فارس ، أو قد يرمى إلى مجرد تحريك يديه ورجليه ويجد لذته فى ذلك وعلى العموم فان الطفل فى كل هذا يحقق أغراضاً لا يكون قادراً على التعبير عنها . والقدرة على التعبير ولو أنها نتيجة من نتائج النمو الطبيعى . إلا أن قصورها قد يكون دليلا على عدم وضوح الغرض فى الذهن ، ولكن عندما يكبر الفرد نجده مدركا فى أكثر الأوقات مايرمى إليه وقادرا على وصفه والتعبير عنه ، وإذا علمنا أن اللغة فى أساسها وسيلة يستغلها الإنسان للاستعانة بالغير فى تحقيق أغراضه أمكننا أن نتصور أن نمو اللغة عند الأطفال يتمشى إلى حد كبير مع وجود الأغراض ووضوحها ، فاللغة والغرض الواضح يغذى كل منهما الآخر .

ونلاحظ كذلك فى الفرق بين الصغار والكبار أن الفرد الكبير المكتمل النمو قادر على محاولة تحقيق أغراض بعيدة ، فطالب الجامعة مثلا يمكنه أن يعمل لدرجة سينالها بعد أربع سنوات ، بخلاف الطفل الصغير فلا يمكنه أن يعمل إلا لأغراض تختلف فى قربها وبعدها باختلاف مستوى نموه ، وسبق أن أشرنا إلى أن درجة بعد الأغراض التى نرمى إليها دليل فى العادة على مبلغ نمونا ومستوى شخصيتنا ، وكلما كان الغرض بعيداً كان السلوك حاويا لخطوات مختلفة متعددة ، فالطفل الذى يرمى إلى أخذ لعبة منك يحاول أن يفعل ذلك بطريقة بسيطة لا تختلف كثيراً من طفل إلى آخر ، وأما الذى يرمى إلى تحقيق غرض بعيد كنيل درجة علمية ليحقق بها أغراضاً أخرى ، فإنه يتبع لذلك عدداً من الخطوات يختلف بعضها عن بعض ، وتختلف من شخص لآخر . وتتحسن حتى تضمن تحقيق الغرض على أحسن وجه ممكن .

## النظريتان الغرضية والوظيفية

سبق أن قلنا إن السلوك هو الواسطة بين الدوافع والأغراض ، فالسلوك نشاط يقوم به الكائن الحى بفعل الدوافع الداخلية ليحقق أغراضاً تشبع هذه الدوافع ، وبعبارة أخرى — السلوك هو الواسطة بين الكائن الحى وبين بيئته ، وبلغة المدرسة الوظيفية ، السلوك هو التكيف الحادث بين الكائن الحى وبين بيئته . من هذا نرى أنه لاتوجد فوارق جوهرية بين النظرية الغرضية والنظرية الوظيفية ، فالنظرية الغرضية في جوهرها وظيفية ، إذ أن السلوك يحقق وظائف هامة بالنسبة للكائن الحى ، والنظرية الوظيفيه غرضية فى جوهرها فتحقيق التكيف بين الكائن والبيئة هو تحقيق الأغراض الحيوية بالنسبة للكائن الحى .

غير أننا نلاحظ أن المدرسة الوظيفية الخالصة تؤكد فكرة التكيف وأما المدرسة الغرضية الخالصة فانها تؤكد فكرة الدوافع .

وإذا تذكرنا أن مكدوجل عميد المدرسة الغرضية وإنجل وديوى وكلاباريد زعماء المدرسة الوظيفية قد تأثروا جميعاً بوليم جيمس الذى تأثر بدوره بما وصل إليه إليه داروين من رأى فى التكيف بين الحيوان والبيئة ، أمكننا أن نفهم السر فى التشابه العظيم بين المدرستين .

## الغرضية والوظيفية فى التربية

وما دمنا مقتنعين بما قدمناه كأساس لعلم النفس الحديث : فلا بدأن يكون أساساً صالحاً لما يسمى بالتربية الحديثة ، وإلا بحثنا عن أساس آخر يكون أصلح منه فى ناحيتى التفسير والتطبيق ، ونبدأ بأن نعرض لما يجرى فى المدارس المألوفة لنعرف موقف علم النفس منها .

تقوم المدرسة على إيصال أنواع المعرفة وأنواع المهارة إلى أذهان التلاميذ . وحيث أن هذه المعلومات والمهارات من اصطناع الكبار ، فاننا نجدها غريبة عن عقول التلاميذ لا تمت لدوافعهم ونزعاتهم وميولهم بأية صلة ، وحيث أن هذه

المعلومات قد فرضت في شكل مناهج ، فالمدرسة مضطرة لبذل كل جهد ممكن حتى تصل بهذه المعلومات إلى الأذهان. فنجد المدرس يشرح ويبسط ويستعين بأساليب التشويق إلى المادة الجافة ، ويلجأ إلى وسائل لإيضاح المادة الغامضة المغلقة ، ويترتب على كل هذا حفظ المادة التعليمية حفظاً يكفل حسن استرجاعها يوم الامتحان ، وأحيانا يتم استرجاعها دون أن تهضم ؛ وإذا لم يتمكن التلميذ من استيعاب هذه المادة ظهرت له فى السوق شتى المختصرات والمؤلفات ، فهذا اسمه المختصر الوافى وذاك اسمه المنجد إلى غير ذلك من الأسماء التى توحى بأن عملية التعليم عملية شاقة مؤلمة تحتاج إلى منجد ومغيث ومختصر واف .

ويرى بعض الناس أن عملية التعليم يجب أن تكون شاقة مؤلمة ، لأن الحياة نفسها شاقة ومؤلمة ، فالتعليم القائم على المشقة والتألم وبذل الجهد هو الإعداد الحقيقى للحياة . ونجد فى هذا النوع من التعليم أساليب خاصة تتبع لحفظ النظام كالطوابير والأجراس والأدراج والسكون والتربع والخضوع والاكتفاء بارهاف الأذن أو الشخوص بالعين وأساليب العقاب والثواب ، وما إلى ذلك .

هذه صورة من المدرسة المألوفة ، ولكنا بحسب الأساس الذى وضعناه نجد أن الطفل كائن حى فعال دائم الحركة دائب النشاط ، ويلاحظ أن الفاعلية أو النشاط نتيجة طبيعية للحياة . وقد أشار إلى ذلك بوفيه (١) بقوله « إن الحياة لا يمكن تعريفها إذا أهملنا قدرة الكائن الحى علي تلبية دواعى البيئة ، والحياة تنطوى علي التلبية أو رد الفعل — أى علي النشاط والفاعلية ، وإذا كان الطفل كائنا حيا فهو بالضرورة فاعل ناشط » .

ولقد سبق أن برهنا على أن سلوك الكائنات الحية خلفه دافع وأمامه غرض ، وإنه لتحقيق الغرض يلزم التفاعل مع البيئة تفاعلا نشطاً ، هذا التفاعل تنتج عنه خبره تفيد فى المواقف التالية .

ولا يتيسر فى بعض الأحيان تحقيق الأغراض بالأساليب المألوفة فيتحتم علينا أن

---

(١) بوفيه : التربية الحديثة ص ٣ : من مطبوعات معهد التربية

تدبر وتفكر وتأمل وتذكر وتوازن وتحكم ، وإذا أراد الفرد أن يحصل على طعام لجأ إلى ما اعتاده من أساليب ، فاذا خابت هذه الأساليب فان عليه أن يعمل فكره فى غيرها حتى يحصل على ما يسد رمقه . على أن الأساليب التى يتبعها الفرد تفيده عادة فى ما يجد عليه من المواقف . وقد قام أحد علماء النفس بتجربة ، إذ وضع « شمبانزى » جائعاً فى قفص ، ووضع له فى خارج القفص موزة لا يمكنه أخذها بيده لبعدها عنه ، ووضع بين الموزة وبين القفص عصا صغيرة ، فدفع الجوع بالشمبانزي إلى أن يقوم بعدد من الحركات ليحصل على الموزة ، وفى أثناء قيامه بحركاته أخذ العصا واستعملها كأداة لجذب الموزة إليه . الصلة بين الدافع والسلوك والغرض هنا واضحة كما أن عملية التكيف بين الكائن الحى وبين بيئته ، بما فيها من عصا وموز واضحة أيضاً .

وفي تجربة أخرى وضعت بين القفص والموزة عصوان أولاهما صغيرة والثانية أطول منها قليلا فقام الشمبانزى باخذ العصا الصغيرة وجذب بها العصا الأكبر منها ثم استعمل العصا الكبرى لجذب الموزة .

وفى التجربة الثالثة وضعت ثلاث عصى الصغيرة أولا ثم الأكبر ثم الأكبر ، فاخذ الشمبانزى العصا الأولى وجذب بها الثانية ، ثم استعمل الثانية لجذب الثالثة ، واستعمل الثالثة لجذب الموزة ، وهكذا استمر القائم بالتجربة إلى أن وصل عدد العصي إلى ما يقرب من الخمس عشرة .

هذه تجربة فى التعلم تبرهن على أن الشمبانزى يكسب فى كل مرة أثناء سلوكه خبرة تفيده فى المواقف التالية . ويمكننى تلخيص هذا فى أنه خبرة جاءت عن طريق الخبرة وأدت إلى زيادة كسب الخبرة . والتعلم بهذه الصورة يصبح نموا فى المقدرات والمهارات . ويلاحظ أنه لولا وجود مشكلة وهى الشعور بالجوع مع وجود الموز وصعوبة الحصول عليه لما حدث النشاط بالصورة الوظيفية التى بيناها . وقد تم التعلم بالصورة المنتجة الفعالة لأنه قام على أساس الغرض أو النشاط الوظيفى .

وإذا انتقلنا إلى تعلم الأطفال نجد أنهم يتعلمون المشى والكلام فى أول الحياة بهذه الطريقة ، وهى طريقة الخبرة الذاتية أو النشاط الذاتى . ولكننا إذا انتقلنا

إلى المدرسة المألوفة نجد أن الغرض من التربية هو إيصال أنواع من المعرفة والمهارات وصلنا إليها ونحن بالغون مكتملو النمو . هـذا مع العلم بأننا سعينا فى الوصول أول الأمر إلى كل صنوف المعرفة الأساسية سدا لحاجة عملية ملحة ، فما قام قدماء المصريين مثلا باختراع الطريقة الهندسية لرسم الزاوية القائمة إلا ليبنوا الهـرم . فنحن نقـدم لأطفالنا صنوف المعرفة كغاية فى ذاتها مع أننا وصـلنا إليها كوسيلة لغاية أخرى ، فنحن نهمل فى مدارسنا فـكرة الصلة بين ما يدرس وبين إشباع الحاجات النفسية ، ونهمل فـكرة صلاحيتها لعقول الناشئين ، ونـكتشف فى أثناء التـدريس أنها مادة غير ملائمة ، فنلجأ إلى وسائل الإيضاح والتبسيط وأسـاليب التشويق والتذويق ، ونلجأ كذلك إلى تطبيق خطوات هربارت التى لا تخرج فى جوهرها عن كونها وسيلة من وسائل حفظ المعلومات .

وحيث أن المادة التى يأتى بها المعلم من الماضى قليلة الصلة بالتلميذ ، فان الطريقة الناجحة هى أن نجعل التلميذ سلبيا يكتفي بالرؤية والاستماع ( فـكانت الطريقة الغالبة فى التدريس هى طريقة الـكلام والطباشير . ولـكن جعل التلميذ يتخذ موقفا سلبيا أمر غاية فى الصعوبة لأنه يتنافى مع طبيعته الحية الفاعلة النشطة ، فالطفل له حاجاته ونزعاته ومحركاته ، وله فى الخارج مثيراته ومغرياته . وعلى ذلك كانت مهمة المعلم فى المدرسة المألوفة مقتصرة على إيجاد جو من الخضوع والسـكون والنظام والطاعة والقابلية . وكانت الحركة والتجريب والـكلام والتفكير والفاعلية والمعارضة والمقاومة كلها أمور غير مرغوب فيها . وهذا نظام استبدادى كفيل بأن يخرج لنا إما طغاة أو عبيدا .

يضاف إلى ما تقدم أن ما يعلم فى المدرسة المألوفة منهج ثابت مقدس مأخوذ من الماضي . ويظهر أنه نظر إليه على أنه ثابت إلى الأبد ، ولـكن العالم متغير . ولم يكن المجتمع فى أى وقت مضي أسرع تغيرا منه فى الوقت الحـاضر . وبديهى أنه لا يجوز استعمال مواد دراسية ثابته وأساليب تدريس ثابته مع أطفال يعيشون فى مجتمع متغير .

ويمـكننا أن نلخص موازنة بين المدرسة المألوفة والمدرسة التى تقوم على أساس النظريتين الغرضية والوظيفية كما يلى :

| | |
|---|---|
| ١ ـ تقوم المدرسة المالوفة على القابلية | ـ والمدرسة الحديثة على الفاعلية . |
| ٢ ـ تقوم المدرسة المالوفة على المناهج | ـ والمدرسة الحديثة على الخبرة الشخصية. |
| ٣ ـ تهتم بالمدرس والكتب . | ـ تهتم بالتلميذ . |
| ٤ ـ النمو من الخارج . | ـ النمو من الداخل . |
| ٥ ـ مقاومة الميول . | ـ مراعاة الميول . |
| ٦ ـ الاستماع والنظر . | ـ العمل والتجريب والبحث . |
| ٧ ـ التذكر والتمرن لذاته . | ـ التفكير وكسب المهارات . |
| ٨ ـ النظام والإدارة . | ـ الحرية والضبط الذاتى . |
| ٩ ـ الاعداد لمستقبل بعيد . | ـ مراعاة الحاجات الحاضرة . |
| ١٠ ـ أغراض ثابتة . | ـ الإعداد لعالم متغير . |
| ١١ ـ الغرض غرض المعلم . | ـ الغرض غرض التلميذ . |

وقد أقمنا هذه الموازنة دون أن نتناول المدرسة الحديثة بالشرح المفصل . ولا يجوز أن يتطرق إلى ذهن القارىء أننا نرمى إلى إثبات أن جميع الخبرات تعليمية ؛ فهناك كثير من الخبرات كمص الأصابع والحفظ بغير فهم وغيرهما مما لا فائدة منه ، لأنها تؤدى إلى الركود وعدم النمو . فيشترط فى الخبرة أن تؤدى إلى النمو ، وبعبارة أخرى أن تؤدى إلى زيادة كسب الخبرة . ولكى يتم هذا لوحظ أنها لابد أن تاتى عن طريق الخبرة والممارسة الشخصية . ولا يجوز أن يتطرق إلى الذهن أننا نريد أن نشبع ميول الأطفال بصورة مطلقة لا حدود لها ، فوظيفة المعلم والمدرسة هى تنظيم نشاط التلاميذ وتوجيهه توجيهاً تعليمياً يكون من هذه الخبرة وحدة ويحولها إلى قوة فعالة .

وهذا يتطلب فهم الأطفال وفهم نزعاتهم وميولهم ، ويتطلب فهم البيئة فهما جيدا بحيث نعرف ما يستثير هذه الميول وما لا يستثيرها ، ونعرف كذلك ما يمكن أن يثيرها بصورة يمكن استغلالها استغلالا تعليميا مفيدا . وعلى المدرس بعد ذلك أن يضع عناصر البيئة فى طريق التلاميذ، أو يهىء لهم البيئة المناسبة ويعودهم الاتصال بها لفحصها وملاحظتها وتحليلها وفهمها وإخضاعها لحاجاتهم . وفى هذا نستفيد من اتباع

الطرق العلمية الصحيحة القائمة على الفحص والملاحظة والتجريب والجمع والتصنيف والاستنتاج . . وفى هذا كله نستفيد من الماضى فى الحاضر ، فنتمكن من مواجهة المستقبل . ومن هذا نرى أن التراث العلمى لا قيمة له فى ذاته وإنما قيمته بمقدار ما يمكننا الاستفادة منه فى عملية النمو اللازمة لهذا العالم المتغير ، وبذلك تحول قيمة التراث العلمي إلى القيمة الوظيفية .

ولعل ماقيل عن التربية العقلية يمكن أن يقال عن التربية الخلقية والاجتماعية التى يجب أن يأتى أغلبها عن طريق الإيمان والاقتناع ، ولا إيمان بغير ممارسة أو خبرة ، والخبرة فى هذه الحالات يمكن أن تأتى عن طريق التفاعل الاجتماعى فى المدرسة وما فيه من أخذ وعطاء ، وقوة ومقاومة ، وعدل وظلم ، وعن طريق هذه الخبرة يمكننا أن نساعد التلميذ على فهم فكرتى الخطأ والصواب ، والخير والشر ، وبذلك نقضى إلى حد كبير على وسائل الوعظ والإرشاد والتلقين ، وفرض المبادىء الخلقية من الخارج . ونحل محلها وسائل التفاعل الإجتماعى واستنباط أغلب أساليب التعامل الإنسانى الصحيح من التعامل الإنسانى الفعلى ، على أن المبادىء الخلقية التقليدية الموجودة لا تفقد قيمتها ، وإنما نلجأ إليها بالمقدار الذى نحتاجه للاستنارة والموازنة فى أثناء تأمل نتائج الخبرة الواقعية .

## تطبيقات تعليمية

واضح أن الطفل يعمل بشغف واهتمام إذا كان أمامه غرض يهمه يرمى إلى تحقيقه ، وكثير من الأطفال لاينتبهون إلى ما يلقى عليهم لأنهم لا يدركون الغرض منه ، ولأنه لايمت لدوافعهم ونزعاتهم بأى صلة ، ويرى كثير من المربين فى الوقت الحاضر عدم البدء بتعليم الطفل القراءة والكتابة ، إلا متى شعرنا أنه شعر حقيقة بالحاجة إليها ، وذلك لا يكون فى نظر جمهرة المربين قبل سن السابعة عند الطفل المتوسط الذكاء ، ويمكن أن يهيأ الجو الذى يشعر فيه الطفل بالحاجة إلى القراءة والكتابة ، ودلت التجربة كذلك على أن تعليم الأطفال القراءة والكتابة بادئين بالجمل والكلمات ، خير من تعليمهما لهم بادئين بالحروف

والأصوات (١) ، ومن بين أسباب هذا التفضيل ، أن الجمل والكلمات يمكن إذا حسن اختيارها أن تحقق أغراضاً قريبة تهم الطفل ، وأما الحروف والأصوات فلا يتوافر فيها هذا الشرط ، إذ ليس من المشوق إطلاقا ، أن يتعلم الطفل الأصوات أو الحروف الأبجدية — وهى خالية من كل معنى عنده — حتى يمكنه بعد شهر أو شهرين أن يكون منها مقاطع تكون غالباً عديمة المعنى بالنسبة إليه ، ثم بعد مدة أخرى ، يكون منها كلمات لا علاقة لها بحاجاته اليومية ، ويمكن أن يقال إن الفرق الأساسى بين نزعتى التربية القديمة والتربية الحديثة فى تعليم القراءة والكتابة ، هو أنه فى التربية القديمة يكون الغرض قائماً فى نفس المربى لا فى نفس الطفل ، وأما فى التربية الحديثة فالغرض كائن فى نفس التلميذ واضح بالنسبة إليه ويهمه تحقيقه .

ومن أهم طرق التربية الحديثة التى تهتم بوجود غرض أساسى فى نفس الطفل يوجهه أثناء عملية التعليم هى طريقة المشروعات ، وهى ترمى إلى أن يقوم التلاميذ بحل مشكلة حيوية معينة يهمهم حلها ، وفى أثناء قيامهم بذلك يمكن أن يتعلموا علوماً مختلفة ، فكأن العلوم المختلفة ، أو المعرفة على العموم ، أصبحت وسيلة لا غاية ، فإذا احتاج التلاميذ أن ينشئوا بالمدرسة شركة تعاونية « كانتين » ، كى يتمكنوا من ابتياع ما يحتاجون إليه أثناء اليوم الدراسى ، مع ضمان جودته ونظافته واعتدال ثمنه ، ودون تضييع للوقت ، كان إنشاء هذه الشركة هو الغرض الذي يرمون إليه ، ويحقق إنشاؤها غرض الأكل مع المحافظة على الصحة ، وهى أغراض حيوية هامة ، وكان تشييدها وتنظيمها وتنسيقها ، من الخطوات العملية التى تنفذ لتحقيق هذا الغرض ، ويتطلب كل هذا خبرة فى الأشغال اليدوية

---

(١) وهناك أسباب أخرى لتفضيل هذه الطريقة المسماة بالطريقة الجملية أو الكلية على الطريقة الاخرى المسماة بالطريقة الصوتية أو الأبجدية . وقد ثبت نجاح الطريقة الأولى فى تجارب أجراها فى العراق الدكتور متى عقراوى ، وفى تجارب يقوم باجرائها فى مصر الأستاذ محمد سعيد قدرى والآنسه زينب حسين والمؤلف بروضة مدرسة الأورمان الابتدائية للبنات بالجيزة . راجع كتاب اللغة والفكر للمؤلف وآخرين .

والرسم ، فاذا أرادوا طلاء جدرانها ، أو تغطيتها بالورق اضطروا إلى دراسة الأطوال والمساحات ، وإذا أرادوا نشر بعض الإعلانات فى المدرسة ، اضطروا إلى تحسين خطوطهم ولغتهم ، ثم إنهم عند تنفيذ البيع ، يجدون أنفسهم فى حاجة ملحة لأن يعرفوا مبادىء الحساب ، بما فى ذلك الموازين والمكاييل ، وغير ذلك .

ويمكننا أن نسترسل فى هذا مبينين العلوم المختلفة التى يمكن أن يتعلمها الطفل أثناء قيامه بمثل هذا المشروع ، وقد أثبتت التجربة أن شغف الأطفال حينئذ يكون بالغاً أقصاه ، وأنهم يتعلمون بسرعة غريبة ، ما لا يتعلمه الطفل فى المدرسة العادية حيث يجلس ويستمع لدروس لا يفهم الغرض الذى تحققه ، على أن طريقة المشروعات لا يقصد بتنفيذها أن يتعلم التلميذ العلوم المألوفة ، ولكننا أردنا بهذا الشرح أن نبين أن ما يظن أن التلميذ يخسره بترك الطريقة المألوفة إلى طريقة المشروعات ، لا يخسره فى الواقع ، وإنما يكسبه ، ويكسب أكثر منه بطريقة أكثر فائدة وإنتاجا

ولا يؤخذ على طريقة المشروعات إلا أنها تعرى بالانتقال من نقطة إلى أخرى انتقالا سريعاً لا يتأتى معه مران التلاميذ على كسب المهارات المختلفة ، كالمهارات الحسابية في عمليات الضرب والقسمة وغيرها ، ولهذا يجب أن يكون إلى جانبها دروس أخرى يتمرن فيها التلاميذ على كسب المهارات الحسابية ، واللغة ، وما إلى ذلك .

ولا تقل خاصية التلقائية عن خاصية الغرضية فى أهميتها من ناحية التربية ؛ فالأفضل أن يقوم الطفل بالعمل من تلقاء نفسه ؛ وإلى هذا ترمى طريقة دالتون ، وهى تستعمل عادة فى المدارس الثانوية ، فبدلا من أن يجلس التلميذ لسماع درس قد لا يكون عنده إليه ميل فى هذه الساعة ، يقوم بالعمل الذى يختاره هو لنفسه ، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاحا عظيما فى التعليم الثانوى فى بعض مدارس انجلترا وأمريكا ، والتلقائية ظاهرة أيضاً فى طريقة المشروع .

ولا داعى لأن ييأس المدرسون لعدم انتشار طريقتي المشروع ودالتون مثلا فى مدارسنا المصرية ، فإن فى استطاعتهم أن يستفيدوا من روحهما ، إذ يمكن لمدرس الرسم مثلا أن يوجه التلميذ لما يميل إليه . وحيث أن ميول التلاميذ مختلفة ،

فليس من الضرورى أن يرسم التلاميذ شيئا واحداً في نفس الوقت . وينطبق هذا بالذات على دروس الإنشاء ، فليس من الضرورى أن يأخذ التلاميذ موضوعاواحداً بل ينبغى أن يأخذوا أكثر من موضوع ، ليكتب كل فيما يميل إليه ، وما يتصل بخبرته . وإذا أدرك المدرس روح طريقتى المشروع ودالتون ، يمكنه أن يطبقهما إلى درجة كبيرة فى دروسه ، فيمكنه أن يجعل كل درس مشكلة مرتبطة بحياة التلاميذ يرمون إلى حلها ، ويمكنه فى بعض الدروس أن يشغل التلاميذ فيما يميلون إليه فقط، وذلك باستعمال البطاقات والقراءة الخاصة ، وما إلى ذلك ، ويمكنه كذلك أن يجعل من موضوعات المناهج مشاكل يكسب التلاميذ من حلها ألوان المعرفة والمهارة .

وإذا تذكرنا أن الطفل لايمكنه عاة أن يرمى إلى أغراض بعيدة ؛ فيحسن بنا دائما أن نساعده فى أن يضع لنفسه غرضا قريباً يرمى إلى تحقيقه ؛ فالغرض القريب يتطلب أعمالا بسيطة ، وأما الغرض البعيد فإنه يتطلب أعمالا معقدة ، ويجب أن يتدرج الطفل فى نموه من البسيط إلى المعقد . فمن الأغراض البعيدة أن يكلف طفل صغير بالإعداد لإمتحان آخر العام ؛ وهذا يتطلب منه المذاكرة ، والمذاكرة تتطلب تجهيز الكتب ، وترتيب أوقات المذاكرة ، وترتيب مكان لهذا ، وغير ذلك . فالغرض هنا يتطلب سلسة من الأعمال الكثيرة ، التي لا بد من القيام بها ، والتي يعجز الطفل عن القيام بها . ولهذا وجب وضع أهداف قريبة للطفل تحفزه للعمل والاستفادة ، بحيث يكون نجاحه فى أداء هذه الأعمال مقياسا صادقا لنموه وتقدمه ، ومن العبث كذلك أن نعطى الطفل واجبا منزليا ليتمه بعد أسبوع ، ثم نعاقبه إذا هو نسى القيام به ، ويلاحظ أن بعد الغرض في هذا المثال الأخير بعد زمنى فقط .

وفى الألعاب كذلك يجب أن نراعى الفروق بين الصغار والكبار ، فيكفى لصغار التلاميذ أن يقوموا بألعاب داخلية بين فرق المدرسة أوأسرها المختلفة . وأما الكبار فيمكنهم أن ينظموا مباريات مع مدارس أخرى ؛ ويقوموا بالتمرين والتنظيم اللازمين لهذه المباريات قبل حلول موعدها بزمن

ولأجل ان تكون التلقائية والغرضية ناجحتين في وسائل التربية يحسن أن يشعر التلميذ بنيجة عمله ، فالروايات التى تمثل بالمدرسة يجب أن تكون قدر الإمكان من إخراج التلاميذ وإنشائهم أو اختيارهم . وكذلك الجمعيات المدرسية المختلفة يجب أن يكون البارز فيها التلميذ لا المدرس .

وفى الجملة إذا أراد المدرس أن ينمو تلاميذه من النواحى العلمية والاجتماعية نمواً منتجاً . فعليه أن يقف من تلاميذه موقف المرشد الموجه الذى يساعدهم على تنظيم خبراتهم ويساعدهم فى الوصول إليها بنشاطهم الذاتى وجهدهم الشخصى .

# المراجع

## ( أولا ) بوفيه : التربية الحديثة


1. Aveling : Psychology : A Changing Outlook.
2. Dewey : Experience and Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.
4. Dewey : Schools of Tomorrow.
5. Dewey : The School and the Child.
6. Kilpatrick : Fundamentals of Method.
7. McDougall: Social Psychology.
8. McDougall: An Outline of Psychology. Ch. 2.
9. P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
10. Woodworth: Contemporary Schools of Psychology.

# الفصل الرابع

## تحليـــل الشعور

### مقـدمة

تكلمنا فى الفصل السابق عن السلوك أو عن نشاط الكائن الحى ، وظهر من عرضنا للموضوع أننا نقصد من ذلك معنى واضحا لا يقتصر على السلوك الذى يمكن ملاحظته فى الخارج كالجرى والكتابة والاعتداء والتوسل والكلام وما إلى ذلك ، وإنما يتعداه إلى النشاط العقلى الذى لا تسهل ملاحظته إلا عن طريق التأمل الباطنى . ومن أمثلة هذا ، التفكير والتذكر والتألم وغيرها . وتدخل هذه الأنواع الأخيرة من النشاط العقلى عادة تحت اسم « الشعور » .

وسبق كذلك أن أشرنا فى الفصل الأول عند دراستنا لتعريف علم النفس إلى أن الشعور أهم وظيفة للعقل ، وأن العقل تمكن دراسته عن طريق دراسة الشعور . ومثلنا فى هذا مثل الذى يدرس الكهرباء عن طريق ما تنتجه لنا من ضوء وحرارة وحركة . فنحن الآن لا نعرف عن الكهرباء وكنهها شيئا ، ولكن نعلم الشىء الكثير عن مظاهرها الخارجية ، فعلينا إذن أن نفرق بين أمرين : الأمر الأول كنه العقل وتركيبه وهذا لا نعلم عنه شيئا — اللهم إلا بعض الفروض التخمينية كما هى الحال فى الكهرباء ، والأمر الثانى وظائفه ونتائجه كالشعور والسلوك ونحن نعلم عن هذا الشىء الكثير .

ففى دراستنا لعلم النفس نتعرض للعمليات العقلية أكثر مما نتعرض للعقل نفسه أى أننا نتعرض للحياة الشعورية عامة بما فى ذلك التذكر والتفكير والألم والتردد أكثر مما نتعرض لكنه ذلك العضو ( إن كان هناك عضو ) الذى يشعر ويفكر ويتذكر ويتألم ويتردد .

## تحليل مبدئى

يتضمن الشعور فاعلا ومفعولا به أى لا بد لوجود الشعور من وجود كائن حى يشعر، ومن وجود موضوع لهذا الشعور ، فلا يمكن للشعور بالألم إلا أن يتضمن وجوده كائنا حياً يشعر به . وهذا الكائن الحي هو « الفاعل » والألم هو « المفعول به » أو هو موضوع الشعور . ولا بد لنا من أن نفرق بين موضوع الشعور وبين الأشياء الموجودة فى الخارج التى قد تساعد على وجوده ، فإذا شككتنى بدبوس مثلا فإنى شعر بألم ، فموضوع الشعور هنا هو الألم وليس الدبوس الذى لا يخرج عن كونه شيئاً خارجيا مسببا لهذا الألم ،

فالذى ندركه إدراكا مباشرا هو الآثار الحسية أو الإدراكات الحسية المختلفة ، وأما الأشياء الخارجية المسببة لهذه الإدراكات فمعرفتنا بها ليست معرفة مباشرة ،وقد قيل إن معلوماتنا عن العالم الخارجى تتلخص فى أنها مجموعة الإدراكات أو مجموعة التأثيرات التى نشعر بها . وهذا النوع من التفكير أدى إلى ظهور نظرية فى الفلسفة تدعي نظرية الشك ترجع إلى القس الإيرلندى باركلى . وأدى هذا التفكير نفسه إلى ظهور نظريات أخرى كنظرية الترابطيين .

وأساس نظرية الشك أن المعرفة اليقينية هى معرفة الشعور ، أما معرفتنا بالعالم الخارجى فإنها استنتاجية بل تخمينية . ووصل باركلى من هذا إلى أن لا سبيل إلى إثبات وجود العالم الخارجى ، وقال إن هذا الذى يسمي العالم الخارجى لا وجود له الا فى أذهاننا . ولا حاجة بنا إلى الخوض فى هذه النظرية فهى خارجة عن موضوع دراستنا . ولكن يهمنا أن نعرف أن معلوماتنا تأتى عن طريق تجاربنا الشخصية وإحساساتنا . فإذا قلبت بين يدى برتقالة فإنى أشعر بعدة أمور هى لونها وشكلها وملمسها وثقلها ، وقد اعتقد بحق أو بغير حق أن وجود هذه الإحساسات يدل على وجود برتقالة ، فإذا كانت البرتقالة موجودة فعلا ، فواضح أن الطريق الوحيد لمعرفة أى شىء عنها هو طريق الإحساسات والتجارب الشخصية ـ أو بعبارة أخرى عن طريق الشعور . وواضح أن صاحب الشعور هو الوحيد الذى يمكنه أن يكون له هذا الشعور ، فلا يمكن لشخص من الأشخاص أن يمر فى الحالات الشعورية التى أمر فيها .

ولا يمكننى بأى حال أن أشعر بنفس الشعور الذى يشعر به غيرى . فالشعور مملكة خاصة بالفردلا يمكن أن يطلع عليها أو يصفها إلاذلك الفرد نفسه . ولهذا فإن الطريقة الوحيدة لوصف الشعور هى طريقة التأمل الباطنى الذى سبق أن أسهبنا فى التحدث عنه وذكر أهميته وصعوباته .

## وحدة الشعور

ولكن ما الذى نلاحظه عند ما نتأمل أنفسنا تأملا باطنيا ؟ للاجابة عن هذا نقول : إننا نلاحظ تفكيرنا وإدراكاتنا وحالات السرور أو الألم وما عندنا من رغبات وآمال . . . وكل هذه كما قلنا عمليات عقلية نسميها فى مجموعها فى لحظة ما بالشعور . وأول ما نلاحظ أن هذا الشعور دائم التغير في مدة قصيرة ، فقدجلست أنا مثلا أستمع للقرآن من المذياع ، ثم تغير شعورى فقمت للكتابة ، وكنت أفكر فيما أكتب ، وأحس بالورق الذى أكتب عليه ، والقلم الذى أكتب به ، ثم دخل أخى الغرفة التى أعمل فيها وشعرت بهذا شعوراً تاما ، ثم انصرف ذهنى عن الكتابة فسمعت القرآن من المذياع مرة أخرى وهكذا ، هذا هوما أمكننى ملاحظته وتدوينه من شعورى فى فترة لا تتجاوز الدقيقتين وقد تغير فيهما تغيرات عدة ، ولكن برغم التغير السريع من لحظة إلى أخرى فإنى ألاحظ أنه تغير تدريجى يبدو كأنه متصل بعضه ببعض اتصالا تاما ، فشعورى فى أى لحظة متصل بشعورى فى اللحظة السابقة لها ، وهذا الشعور المتصل الدائم التغيريستمر معى من الولادة إلىالوفاة ، وشعورى بالأمس يستمر يؤثر فى شعوري اليوم ، فإذا قابلت شخصا فى الطريق اليوم ، فإنى أعرف أنه صديقى فلان ، لأنى قابلته قبل ذلك ، أى أن شعورى السابق به يؤثر فى شعورى به اليوم . وزيادة على ما تقدم فإن الشعور فى لحظة معينة مركب وليس بسيطا ، فشعورى فى هذه اللحظة يتركب من إدراكى للقلم الذى في يدى وشعوري بالأفكار التى تتوالى فى ذهنى ، وبحالة السرور من سهولة توالى هذه الأفكار ، ومن شعور غامض بدقات الساعة الكبيرة الموجودة فى الغرفة ، ومع أن الشعور «مركب» إلا أنه « وحدة » متماسكة الأجزاء . نرى مما تقدم أن الشعور وحدة مركبة متصلة مستمرة دائمة التغير .

## تيار الشعور

وقد شبه وليم جيمز الشعور بتيار الماء وذلك لاشتراكه معه فى الصفات الآتية :

( ١ ) إذا كان لدينا تياران من الماء فإنهما يكونان فى الغالب مستقلين ، أى أن الماء الذى يجرى فى أحدهما لا يجرى عادة فى الآخر ، وكذلك شعور شخص مالا يمكن أن يشعر به ولا بمثله تماما شخص آخر وقد سبق الكلام فى هذا .

( ٢ ) يبدأ تيار الماء من المنبع ويستمر حتى المصب ، وكذلك تيار الشعور فإنه يبدأ عند الولادة ( أو قبيل ذلك ) ويستمر حتى الوفاة ، والفترة التى تنحصر بين الولادة والوفاة هى التى يهمنا دراستها فى علم النفس وأما ما قبل ذلك وما بعده فليس من شأن علم النفس البحث فيه .

( ٣ ) يكون تيار الماء فى العادة ضيقا في أوله ، ثم يتسع تدريجيا نحو المصب ، وكذلك تيار الشعور يكون ضيقا فى أيام الطفولة الأولى ، فيتكون من عدد قليل من الإدراكات الحسية البسيطة المهوشة ، ثم بعد ذلك ينمو الشخص ويتسع مجال شعوره لعدد غير قليل من الأعمال المعقدة .

( ٤ ) من المستحيل أن نتمكن من إيقاف تيار الماء الدافق ، وإذا حاولنا ذلك فإن الذى يحدث هو تحويل التيار إلى مجرى آخر ، كذلك إذا حاولت أن أمنع شعورى من السير فى طريق ما ، فانه لا يقف وإنما يسير عادة فى طريق آخر ، فاذا كنت أفكر فى أمر محزن فلا يمكننى أن أوقف شعورى مرة واحدة ، وإنما يمكننى تحويله لموضوع آخر لا يكون محزنا ، فالنشاط الشعورى فى حركة تلقائية مستمرة مما يجعل له الخصائص نفسها التى أشرنا إليها فى الباب السابق .

( ٥ ) ويمكننا أيضا (بدلا من تحويل التيار) أن نقلل من سرعته كما يحصل عند النوم ، وهذا يدلنا على وجه شبه آخر وهو أن التيارات المائية تختلف فى سرعتها من مكان إلى آخر ، وتختلف أيضا فى سرعتها بعضها على البعض الآخر فتيار ماء النيل مثلا يختلف فى سرعته فى مجموعه عن تيار نهر آخر ، وكذلك الشعور فاننا نجد أشخاصا سريعى التقليد أو سريعى الخاطر أو سريعى الغضب بخلاف أشخاص آخرين نجدهم بطيئين فى كل ذلك أو بعضه .

أى أن العمليـات العقلية تمر بسرعة . تختلف من شخص إلى آخر . وكذلك تختلف سرعة مرور هذه العمليات عند الشخص الواحد من وقت إلى آخر ، فهى بمجرد الاستيقاظ من نوم عميق أقل منها فى وسط النهار عنـد الانهماك فى العمل . وكذلك تقل سرعة هذه العمليات فى آخر اليوم عند ما ينال التعب منالله من الشخص، وتستمر فى قلتها إلى أن ينام الشخص . وهناك رأى يقول بأن شعور الشخص يستمر وهو نائم ولـكنه يصل فى بطئه إلى درجة كبيرة للغاية .

(٦) إذا وقفنا فى نقطة ما أمام تيار الماء فلا يمكننا أن نرى إلاجزءاً صغيراً منه ، كذلك الشعور لا يمكننا إذا تأملناه إلا أن نرى جزءاً صغيراً منه فلا يمكننا أن نتأمل شعورنا بالأمس وشعورنا اليوم فى نفس الوقت .

(٧) تيار الماء دائم التغير وكذلك تيار الشعور ـ كما قلنا ـ دائم التغير . فـكما أن قطرات الماء التى تمر فى مكان معين لا يمكنها أن تمر هى بعينها على نفس المـكان مرة أخرى ، كذلك تيار الشعور لا يمكن أن يتكرر بذاته فى لحظتين مختلفتين ، وقد يعتقد البعض أنه يمكنه أن يفكر فى موضوع واحد فى وقتين مختلفين . هذا صحيح ولـكن طريقة التفكير والعمليات العقلية والحالة النفسية كلها تختلف فى هذين الوقتين ولو أن موضوع التفكير واحد . وليس الذي يهمناهو موضوع التفكير وإنما عملية التفكير والحالة الشعورية عامة ، فالشعور فى المرة الثانية يختلف قطعا عنه فى المرة الأولى وذلك لمجرد تأثره به على الأقل .

(٨) تيار المـاء مركب وكذلك تيار الشعور . فتيار الماء فى مكان معين يتكون من قطرات ماء وهواء مذاب ومن مواد عالقة ومواد ذائبة وأحياء مائية وغير ذلك . كذلك يتـكون تيار الشعور فى لحظة ما من عناصر متعددة . فإذا أخذت حالتى الآن أجد أن لدى ادراكات حسية صوتية . فأحس بصوت الساعة وصوت العربة التى تمر فى الشارع وصرير القلم على الصفحة التى أكتب عليها الآن ، ولدى كذلك مشاعر لمسية مختلفة كملمس القلم فى يدى وملمس اليد الأخرى التي يستند عليها رأسى ، وملمس الملابس التى على جسمى ، كما أن لدى شعورا بالغبطة للعمل الذى أقوم به ولإمكان القيام به فى هذا السكون ( وهو بطبيعة الحالى نسبى ) ، وذكريات تطرأ على ذهنى

وهى التي أسجل بعضها . وهكذا يمكن الاسترسال فى سرد عدد كبير من العناصر التى يتكون منها الشعور فى لحظة معينة .

(٩) تيار الماء وحدة متصلة الأجزاء وكذلك تيار الشعور وحدة متصلة الأجزاء .

(١٠) سطح الماء فى التيار متموج وليس منتظما . وكذلك الشعور نجد أن له موجات ، ونجد أن فى موجة الماء يتجمع أكثر الماء فى جزء واحد وهو قمة الموجة ، وينحسر عما عداها . فألاحظ فى اللحظة التي أكتب فيها هذة العبارات أن أكثر شعورى منصب على الموضوع الذى أكتبه ، وأما ما عدا ذلك — كادراكى للقلم ولحركات اليد وللاسلوب وللساعة التي تدق بجانبى — فإنه يشغل من شعورى جزءا صغيرا . فكأن الموضوع الذى أكتبه يشغل من شعورى قمة الموجه . وأما ماعداه فيشغل جانبيها ، وهناك حالة واحدة تكاد تتلاشى فيها تموجات الشعور ، كحالة المرء فى اللحظات التي بين النوم واليقظة ، فعندما يضطجع على كرسى مريح بعد تناول أكلة ثقيلة بعد ظهر يوم شديدالحرارة يمكنه أن يحصل على حالة تصبح فيه قمة الشعور أكثر هبوطا وإتساعا .

## مراتب الشعور الثلاث

قلنا إن شعور المرء فى أى لحظة يكون كالموجة بعض موضوعاته تشغل القمة والبعض الآخر يشغل الجانبين . فإذا كنت أقرأ كتابا شائقا فإن موضوع الكتاب وأفكاره يشغل قمة الموجة . وأما الخط أو الأسلوب فإنه يشغل جزءا ثانويا من الشعور ، ولهذا نقول إن للشعور مرتبتين وهما « البؤرة » و «الهامش » ، ونقول إن موضوع الكتاب يشغل بؤرة الشعور وأما الأسلوب والخط فهما يشغلان هامش الشعور . والجزء المركزى من الشعور الذى فى البؤرة يسمى الشعور البؤرى أو الشعور الانتباهى . ولكن هناك مرتبة ثالثة غيرهاتين المرتبتين ، وتوجد فيها عادة العوامل التي تؤثر فى الشعور ولا تدخله بشكل بارز مستقل ، فإذا كنت أقرأ كتابا جذابا وأنا مسافر فى القطار ، فإن موضوع الكتاب يوجد فى بؤرة الشعور . وأما

الخط والأسلوب فإنهما يوجدان فى الشعور بشكل بارز مستقل ولـكن ليس لهما فيه من الأهمية ما لموضوع الـكتاب ، فيقال إنهما في هامش الشعور . وأما صوت القطار وحركته فقد لا يدخلان الشعور بشكل ظاهر ولـكنهما مع ذلك يؤثران فيه ، وهذه المرتبة الأخيرة تسمى كما قلنا شبه الشعور ، فكأن المراتب الثلاث هى : —

(١) بؤرة الشعور وتحوى موضوع الانتباه والاهتمام .

(٢) هامش الشعور وتحوى عناصر شعورية أقل أهمية من سابقتها .

(٤) شبه الشعور ويحوي من العناصر مالا يشعر بها الإنسان ولـكنها تؤثر فيه .

وقد يتضح الفرق بين المراتب الثلاث بمثال آخر ، فإذا كنت أسمع قطعة غنائية فى الهواء الطلق فإن النغمات والمعانى تشغل مركز الانتباه أو بؤرة الشعور ، وشكل المغنى وحركاته وما يرتسم على وجهه من علامات تـكون موجودة فى هامش الشعور وكوني أستمع فى الهواء الطلق يؤثر في شعورى بشكل عام ، ولـكن عناصر التأثير لا تدخل الشعور بشكل ظاهر بارز مستقل ، فهى تشغل شبه الشعور . ولزيادة فهم شبه الشعور نذكر أن الفرد قد يقرأ موضوعين متشابهين تماما ، ولـكن مجموع شعوره إذا قرأ فى الهواء الطلق غيره إذا قرأ فى مكان مقفل ، ومجموع شعوره إذا طالع فى جو بارد غيره إذا طالع فى جو دافىء ، مع العلم بأنه قـد لا يشعر شعوراً واضحا ببرودة الجو ولا بدفئه .

## الآثار والاستعدادات العقلية حالات لاشعورية

يجمع كثير ممن كتبوا فى علم النفس بين الحالات اللاشعورية وشبه الشعور . ولإدراك معنى الحالات اللاشعورية نذكر القارىء بأنه إذا قابل صديقا فى يوم من الأيام فإنه يعرفه ويتذكره ويسر لمقابلته إلى غير ذلك . ولا يحدث عادة شىء من هذه المعرفة أو التذكر أو السرور لو كان القارىء يقابل هذا الشخص لأول مرة فى حياته . فالحالة الشعورية الموجودة عنده إزاء هذا الشخص الصديق متأثرة بالحالات الشعورية السابقة . فـكان ما حدث بالذات هو أن مقابلة هذا الشخص عدة مرات تركت فى نفس القارىء آثارا أو استعدادات خاصة هيأت حدوث الحالة

الشعورية عند هذه المقابلة الاخيرة ، أى أن رؤية القارىء لهذا الصديق أثارت استعدادات عقلية (١) تكونت من الخبرة السابقة .

وليس من الضرورى أن نتعرض لكل هذه الآثار أو الاستعدارات العقلية ، ولكنه يكفى أن نفرض أن العقل مرن ، وأن هذه المرونة تجعله قابلا للتأثر بما يمر عليه من تجارب . وأن الآثار الناتجة من هذه التجارب تؤثر فى التجارب أو الحالات العقلية أو الشعورية التالية لها ، وأن نعلم أننا لا نشعر بهذه الآثار العقلية فهى إذن لا تدخل تحت مرتبة من مراتب الشعور المختلفة وإنما هى عوامل لا شعورية تؤثر فى مراتب الشعور المختلفة . ومن أمثلة ذلك أن الشخص الذى يدرس العلوم الرياضية ويتقنها ، تتكون عنده استعدادات عقلية رياضية تؤثر بعد ذلك فى محاولته حل المسائل الرياضية المختلفة . كذلك الشخص الذى يشعر بخوف شديد من معلم قاس ، يكون خوفه هذا حالة شعورية ناتجة مما تكون لديه من الاستعدادات للخوف المسبب من معاملة المدرس له فى الماضى ، وهذا الاستعداد يكون فى حالة لا شعورية ، وأما الخوف الناتج فإنه يكون موجوداً فى إحدى مراتب الشعور الثلاث .

ومن أمثلة ذلك أيضاً الشخص الذى يحب أباه حبا شديداً ؛ فهذا الحب استعداد « لا شعورى » (٢) لأنه لا يشعر بهذا الحب شعوراً صريحاً فى كل لحظة ، ولو أنه يكون لديه استعداد دائم ثابت يؤثر فى كثير من حالاته الشعورية . وعواطف المرء كعاطفة حب الوالد أو حب معلم خاص أو حب اللغة أو كراهية شخص معين أو غير ذلك — كلها استعدادات مكتسبة يكتسبها المرء بخبرته .

وخلاصة هذا أن تجارب المرء تحدث آثاراً عقلية تكون فى حالة لا شعورية . وهذه الآثار تسمى الاستعدادات المكتسبة ، وهى تؤثر فى الحالات الشعورية . وعملية تأثر الحالات الشعورية وتعدلها بالآثار المتكونة يسمى عادة عملية الالتحام ( Apperception )

---

(١) هذه ما يسميها ستوت Stout بالاستعدادات النفسية العصبية ( Psychological Dispositions )

(٢) لا تقصد « لاشعوريا » بالمعنى الذي يقصده فرويد .

والاستعدادات العقلية إما موروثة أو مكتسبة (١) . فمن الاستعدادات المكتسبة عادات المرء ومعلوماته وعواطفه وما شابه ذلك ، والموروثة كالاستعدادات الغريزية المختلفة . فالمرء عنده مثلا استعداد موروث للخوف من بعض المواقف ، وهذا الاستعداد يكون فى حالة لا شعورية تؤثر فيه وتحدث عنده فى بعض المواقف شعور الخوف .

ولنختم موضوع الاستعدادات العقلية بملخص الرأى الذى أدلى به الأستاذ جيمز دريفر فى كتابه علم النفس التعليمى حيث يقول : « لا بد لنا من التمييز بين العمليات العقلية الشعورية وبين العوامل والاستعدادات اللاشعورية التى تحدثها »(٢)

## عناصر الشعور

الآن وقد عرفنا مراتب محتويات الشعور المختلفة من حيث وضوحها أى من حيث تمركزها فى البؤرة أو وجودها فى الهامش ، فإننا ننتقل إلى تحليل محتويات الشعور من حيث تنوعها إلى عواملها الأولية ، ولنضرب لذلك مثلا غاية فى الوضوح وإن كان بعيداً عن الواقع ، وهو ما قد يحدث من الشعور عند رؤية وحش كاسر طليق ، وواضح أن مايحدث هو الخوف الشديد ثم الهروب ، ونعلم أن الهروب متوقف على الخوف ، فلولا الخوف لما حلت الرغبة فى الهروب ، وأما الخوف نفسه فإنه متوقف هنا على عامل آخر ، وهو المعرفة أو الإدراك ، فالخوف من الوحش متوقف على إدراك الموقف الذى أجد نفسى أمامه فيه ، فلدينا إذن إدراك ثم خوف ثم هرب أو على الأقل رغبه شديدة فى الهرب قد تتحقق وقد لا تتحقق ، فكأن لدينا ثلاثة أنواع من المحتويات الشعورية ، وهى المعرفة وتظهر فى المدركات البصرية المختلفة والتذكر والتفكير وغير ذلك ، والوجدان ويظهر فيما نسميه عادة بالشعور ، كالشعور بالخوف أو الفرح أو الحزن أو التألم أو التلذذ أو الاستياء ،

---

(١) راجع ما كتبه السير برسى نن عن الاستعدادات تحت عنوانى :
Mneme and Engram Complexes
فى كتاب Education, Its Data .. etc P. P42-43

(٢) هذا التنفيذ هو ما يسمى بالسلوك الظاهرى Ouvert Action or Behaviour

ومن الواضح أن الشعور بالخوف أمر يختلف كل الاختلاف عن إدراك ما يشعر بهذا الخوف ، أما النزوع أو الرغبة أو الإرادة فانها تتبين عادة فى محاولة القيام بعمل ما ، فالنزوع للهرب فى حالة رؤية الوحش الكاسر يختلف من غير شك عن كل من إدراك الموقف والشعور الوجدانى المصاحب له .

ويمكن تحليل كل حالة شعورية إلى هذه العناصر الثلاثة ، فاذا رأيت صديقا لى فى الشارع فانى أشعر بالسرور لرؤيته ، ثم أشعر برغبة فى الذهاب إليه لمصافحته أو التحدث معه . فرؤيتى لصديقى هي « المعرفة » أو الإدراك ، والسرور بذلك هو «الوجدان» والرغبة فى الذهاب إليه هى «النزوع» ، وأما الذهاب فعلا فهو تنفيذ للرغبة (١) أو النزوع ، أو بعبارة أخرى هو السلوك الظاهرى الذى يعبر عن هذا النزوع .

ونجد فى المثالين السابقين أن الوجدان يأتى بعد المعرفة وأن النزوع يأتى تابعاً للوجدان . ولكنا نجد عادة أن النواحى الثلاث متداخلة بصورة يصعب معها تحديد تبعية إحداها للأخرى . ومع ذلك فمن الثابت أن الوجدان والنزوع لا يوجدان إلا إذا وجدت المعرفة ، فالشعور بالسرور أو بالحزن أو بغيرهما لا يمكن أن يكون ضمنيا غامضا ، وأما التبعية الموجودة بين النزوع والوجدان فهى التى يصعب تحديد اتجاهها ، فالحالة الوجدانية قد تؤدى إلى حالة نزوعية أو قد تكون ناشئة من حالة نزوعية أخرى ، فإذا أعجبت بكتاب ما فإن هذا الإعجاب يدفعنى إلى الحصول عليه ، ثم إن الحصول عليه يؤدى إلى حالة ارتياح ، أى أن الوجدان يؤدى إلى نزوع وتحقيق هذا النزوع أو هذه الرغبة يؤدى إلى حالة وجدانية أخرى وهى الارتياح ، وعدم تحقيقها يؤدى إلى شىء من التألم ، من هذا نرى أن كلا من الوجدان والنزوع يسبقه معرفة ، ولكن النزوع يؤدى أحيانا إلى الوجدان أو قد ينشأ عنه ، ومع هذا أيضا فان بعض المدققين من المتأملين يؤكد أن إدراكا يقع بين نجاح النزوع أو فشله وبين السرور أو التألم ، ويقصدون بهذا أن هناك نزوعا فنجاحا فادراكا للنجاح فسروراً .

---

(١) Drever: An Introduction to Psychology of Education P 23

هذا تحليل بسيط نعقبه بتحليل آخر يبين زيادة التعقيد فى العلاقات بين هذه العناصر الثلاثة . هب أنك تمشى فى حديقة من الحدائق ، ثم رأيت زهرة جميلة ( معرفة ) ، فإنك تسر لرؤيتها ( وجدان ) ، وتندفع لزيادة التأمل فيها أو لقطفها أو غير ذلك ( نزوع ) . وقد يؤدى هذا النزوع إلى (معرفة ) خصوصا إذا كان النزوع هو اندفاع لزيادة التأمل والفحص ، ونجاح هذا الاتجاه النزوعى يؤدى بطريق مباشر أو غير مباشر إلى حالة السرور ( وجدان ) . وزيادة على هذا كله فإن أى عنصر من العناصر السابقة ينشأ عنه نوع من المعرفة ، فالذى يدرك شيئا يدرك معه فوق ذلك أنه يدرك وأنه هو الذى يدرك — أي أن الإنسان يدرك ويدرك فوق ذلك أمرين آخرين هما : —

(١) أنه يدرك .

(٢) أنه هو الذى يدرك .

وكذلك فى الحالة الوجدانية فهو يشعر ، ويدرك فوق ذلك أنه يشعر ، وأنه هو الذى يشعر . أى أن الإنسان إذا كان مسروراً ، فإنه بالإضافة إلى مجرد كونه مسرور يدرك أنه مسرور ويدرك كذلك أنه صاحب السرور والمتمتع به .

وكذلك فى الحالة النزوعية ، فالفرد يرغب ، ويعلم أنه يرغب ، وأنه هو الذى يرغب

وهذا أول قانون نشير إليه فى علم النفس واسمه قانون ( إدراك التجارب الشخصية) وصاحبه هو العلامة سبيرمان أحد قادة علم النفس الحديث فهو يقول « إن التجارب الشخصية تؤدى إلى أمرين ،وهما إدراكها وإدراك صاحبها » (١) ويسهل علينا ربط هذا بما سبق أن أشرنا إليه وهو أن وجود الشعور يتضمن فاعلا ومفعولا به أو موضوعا ، فصاحب الشعور أو التجربة الشخصية هو الفاعل وموضوع التجربة الشخصية أو الشعور هو الإدراك نفسه أو الوجدان بعينه أو النزوع ذاته . فقانون سبيرمان يقول إن وجود الشعور يتضمن فوق ذلك إدراك الشعور وإدراك الشاعر .

---

(١) Law of Apprehension of Experience
Spearman : Nature of Intelligence P 48.

وواضح أن قانون سبيرمان هذا يفسر إمكان التأمل الباطنى بمراتبه المختلفة التى سبق ذكرها .

ويعتبر سبيرمان أن هـذا قانون بديهي لا يحتاج إلى برهان . وبنفس الطريقة سبق لديكارت أن أشار لهذه الناحية بعبارة أخرى إذ قال «أنا أشعر إذن أنا موجود» معنى هذا كله أن الشعور لا يمـكن أن يكون له وجود مستقل قائم بذاته ، ولا بد له من صاحب وموضوع .

ووجود هـذه العلاقات المعقدة القائمة بين المعرفة والوجدان والنزوع يؤدى بنا إلى استنتاج آخر سبق أن تقدمنا به ، وهو أن الشعور وحـدة . بمعنى أن النواحى الثلاث لا يمـكن بحال من الأحوال أن توجد أحداها مستقلة قائمة بذاتها ، ولـكن التحليل والدراسة لـكل عنصر على انفراد ضرورة من ضرورات العـلم ، ولهذا لا يجوز اعتبار هذا التحليل خاطئا من أساسه بحجـة أن هذه العناصر الثلاثة لا يمـكن أن يوجد كل منها بشـكل منفصل مستقل . وقد يحتج البعض على هذه المناقشة بأنه من الممكن الحصول على حالة فيها معرفة خالصة أو وجدان بحت أو نزوع قائم بذاته .

لنأخذ الحالة التى يبدو لأول وهلة أنها معرفة مجردة من العناصر الأخرى وهى الحالة التى نقرأ فيها كتابا علميا . واضح أن الشعور يتميز هنا بعنصر المعرفة ، ولـكن من الواضح أيضا أنه يوجد فى الغالب مع هـذه القراءة ميل للموضوع ، وتوجد أيضا محاولة ، فالإدراك هنا يصحبـه حالة شعورية ووجدانية ، وتصحبه أيضـا حالة نزوعية .

وفى بعض الأحيان تظهر لنا الحالة كأنها وجدانية خالصة كحالة الحزن الشديد . ولـكن يكون هذا الحزن مصحوبا بمعرفة ، كإدراك موقف خاص مثل وفاة عزيز أو فقد غال ، ويوجد مع هذا الحزن موقف نزوعى كمحاولة النسيان أو محاولة إظهار الحزن أو غير ذلك ، وبحسب قانون سبيرمان الأول يوجد مع الحزن إدراك له بدليل أنه يمكنك أن تؤكد للناس أنك حزين ، فالحالة التى تظهر لأول وهلة كأنها وجدانية

صرفة ، توجد فيها أيضا نواحى المعرفة والنزوع بأشكال مركبة .

وكذلك الحالات التى تبدو كأنها نزوعيـة خالصة ، تظهر فيها بالتحليل نواحى المعرفة والوجدان ، ومن أمثلة ذلك الشخص المشـترك فى مباراة سباق ، إذ كل غايته هو الرغبة فى الفوز على الغير ، فـكأن المظهر الغالب فى شعوره هو النزوع ، ولـكن يوجد مع هـذه الرغبة أو النزوع عناصر المعرفة ، فهو يدرك الجهة التى يبدأ منها ، ويسمع إشارة الابتداء ، ويرى أنه فى نفس الصف عند الابتداء مع بقية المتسابقين ؛ ويعـلم النقطة التى ينتهى عندها السباق . . الخ . وفوق ذلك فهو يحس بميل نحو السباق ، وعند بدء السباق يسر إذا تقـدم ويغضب أو يتألم إذا تأخر بمسافة كبيرة وهكذا .

نرى مما تقدم أننا لا نجد حالة معرفة خالصـة أو وجدان بحت أو نزوع مجرد من عناصر الشعور الأخرى ، ولـكن نجد حالات يغلب فيها أحـد المظاهر الثلاثة على المظهرين الآخرين .

ويمـكننا أن نقسم البشر وخصوصا البارزين منهم عادة إلى ثلاثة أنماط تبعا لطبيعة الاتجاه الذى يغلب على حياتهم :

الأول : العلماء والمفـكرون والباحثون ، وهؤلاء تغلب على حيـاتهم ناحية المعرفة .

الثانى : الشعراء والأدباء والفنانون وتغلب على حياتهم الناحية الوجدانية .

الثالث : القواد والجنود والمديرون وهؤلاء تغلب على حياتهم الناحيـة النزوعية الإرادية التنفيذية .

فاذا مر مثلا ثلاثة أصدقاء من هؤلاء على شجرة جميلة ، فقد يتحـدث الأول عن تـكوينها وعمرها وأصلها ونوعها وتركيبها ، ودرجة تأثرها بعوامل الحرارة والبرودة أو الجفاف والرطوبة بطريقة لا ترمى إلا إلى إثبات بعض الحقائق العلمية ، وأما الثانى فقـد يروقه جمالها وتناسقها واعتدال قوامها وتمايل أغصانها ، والصوت الموسيقى الذى ينشأ عن مرور الهواء بين فروعها وأغصانها وأوراقها ، وأما الثالث

فقد يفكر فى قطع بعض أغصانها أو قطعها ليضع شجرة أخرى مكانها ، أو ليستعمل الخشب المستخرج منها فى صناعة كرسى أو مائدة . فنزعة الشخص الأول علمية ، ونزعة الشخص الثانى شعرية عاطفية ، ونزعة الشخص الثالث عملية ، ولابد من التأكيد هنا أن الشخص لا توجد فيه عادة نزعة دون النزعات الأخرى ، وإنما تكون أحيانا نزعته الغالبة متجهة اتجاهاً خاصا ، ولعل ما قلناه هنا يتمشي إلى حد ما مع ما يقول ثورنديك ، وهو أن أنواع الذكاء ثلاثة :

(١) ذكاء منطقى أو لفظى أو علمى تغلب عليه الناحية العلمية .

(٢) ذكاء اجتماعى يمكن الشخص من فهم عواطف الناس ومشاعرهم .

(٣) ذكاء عملى .

## بعض ملاحظات على مظاهر الشعور

كان تقسيم الشعور قديماً إلى قسمين وهما المعرفة والإرادة ، ثم جاء « كانت » وأوجد هذا التقسيم الثلاثى . ويقترح أحد العلماء « ستوت » تقسيم الشعور إلى معرفة ، وميل ، ويرى أن المعرفة تتكون من إدراك بسيط وحكم ، أما الميل فهو يشمل الوجدان والنزوع .

ولنأت بمثال يبين جزئى المعرفة على حسب رأى ستوت ، فهو يرى أنك إذا سمعت جملة مثل ( زواج العاطفة أفضل من زواج العقل ) ، فإن هناك مرحلتين ، أولاهما مجرد فهم هذه الجملة . وهذا ما يسميه بالإدراك البسيط ، والمرحلة الثانية وهى التفكير فيما إذا كان مدلول هذه الكلمة صحيحاً أو خطأ ، وهذه هى مرحلة الحكم .

وينقسم علماء النفس فى انجلترا قسمين — قسم منهما يهتم ببحث المعرفة ويسمونها ( Noessi ) . والقسم الآخر يهتم ببحث الوجدان والنزوع ويسمونهما معا (Orexis) وفى مقدمة علماء المعرفة ( سبيرمان ) ، وأما علماء الميل ( النزوع والوجدان ) فى مقدمتهم ( افلنج ، وفلوجل ) .

ولنا ملاحظة أخرى على النزوع ، فهو يرمى دائمـا إلى تحقيق غرض معـين ، فاذا تحقق الغرض تبين النزوع كأنمـا هو غير موجود ، فاذا أغرم شخص ما بحب سيدة ، فان الاتجاه النزوعى هو الرغبة فى الزواج منها ، فاذا تزوجها خيل إليه عادة أن حبه لها قد فتر ، والواقع أن حالة النزوع هنا موجودة وتسمى «بالنزوع الـكامن» ( Potential Conation ) ويتبين النزوع الـكامن بما يحدث عنـد محاولة تغيير الحالة ، فاذا رغبت الزوجة فى البعد عن زوجها بدأ يظهر محاولة القرب منها ، أى يبدأ النزوع فى الظهور بعد أن كان كامنا .

وكذلك إن كان هنـاك شخص يشعر بشىء من البرودة ، ثم اسـتلقى فى الشمس ، فإنه يظهر كأنمـا لا نزوع له . فإذا غيرت من الحالة التى هو فيهـا ، بأن حجبت عنه الشمس مثلا ، فان النزوع يبدو بشكل ظاهر ، إذن فالحالة التى تتحق فيها أغراض المرء تظهر كأنما لا نزوع فيها ، وتوصف هذه الحـالة بأنهـا كامنة النزوع .

## تطبيقات تعليمية

إذا نظرنا إلى التربية المدرسية فى الوقت الحاضر ، نجد أنها ما زالت تهتم بناحية واحدة فقط وهي المعرفة ، ونجدها تقتصر فى هذه الناحية على حفظ المعلومات بصورة تـكفل استرجاعها فى الامتحان ، فالتربية المدرسية لا تتناول بهذا إلا جزءاً يسيراً جداً من الحياة العقلية للتلميذ ، وقد اتضح لنا من كل ما تقدم أن الحياة العقليـة الشعورية تتميز بمظاهرها الثلاثة التى يؤثر كل منها فى الآخر تأثيراً كبيراً . ولـكن المدرسة أهملت الناحيتين الوجدانية والنزوعية إهمالا واضحا ، برغم أن بعض المربين الحديثين يقولون بوجوب تربية الفرد كـكل ، ولا يجيزون الإقتصار على ناحية منه ، ولعل هذا مايقصدونه من وجوب تربية المرء تربية جسمية وعقلية وخلقية وجمالية . غير أن هذا النوع من التفكير أدى بهم إلى النظر للعقل علي أنه مكون من نواح إدراكية ، ونواح وجدانية ونواح نزوعية ، ووضعوا بذلك مناهج لـكل ناحية من أول مراحل التعليم .

وهذا الاتجاه وإن كان خيراً من الاقتصار على ناحية المعرفة ، إلا أنه يتجاهل بعض الشيء وحدة العقل ، ويتجاهل أن ما فصلناه فيما تقدم ، إنما هو مظاهر للحياة العقلية ، فمن خصائص العقل أنه ينزع ويدرك وينفعل .

والخاصية الأساسية للعقل هى الخاصية النزوعية التى أوضحناها فى الفصل الثالث فيجب أن تقوم التربية على استثارة النزعات والميول استثارة يصحبها إنماء القدرة على الملاحظة والتفكير والتنظيم ، ويصحبها التذوق والاستمتاع بما يجرى أو يمكن أن أن يجرى فى البيئة ، ويترتب على مراعاة هذه القاعدة تربية الإنسان تربية متزنة ، تدخل فى حسابها وحدة العقل مع تعدد نواحيه ومظاهره .

# المراجع


| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Betts | : | The Mind and Its Education. | ch. 8 |
| 2. James | : | A Text Book of Psychology. | ch. 23 |
| 3. McDougall: | | Psychology. | ch. 2 |
| 4. Nunn | : | Education : Its Data etc | ch. 2 |
| 5. Ross | : | Groundwork of Educational Psychology | P.p. 32-36 |
| 6. Spearman: | | Nature of Intelligence. | ch. 1 |
| 7. Stout | : | Groundwork of Psychology. | ch. 3 |

# الباب الثالث

## الغرائز

# الفصل الخامس

## السلوك الفطرى

### مقدمة

مما يساعدنا على فهم طبيعة سلوك الإنسان وعلى سهولة توجيهه الوجهة المنتجة ، أن نعرف بشيء من التحديد إن كان كل ما يقوم به الإنسان هو نتيجة انطباعه بطابع البيئة أم نتيجة العوامل الفطرية الموجودة فيه ، أم نتيجة فعلهما معاً ؟

وقد بحث المفكرون فى هذه المشكلة واتجهوا فيها اتجاهات متعددة ؛ فقد ذهب لوك Locke إلى أن عقل الطفل صفحة بيضاء ينقش فيها المربى مايشاء . وألمح روسو إلى أن سلوك الطفل جميل وخير بطبيعته ، ولا يفسده سوى تدخل الكبار . كانت هاتان المحاولتان وغيرهما شبه ارتجالية . ولكن اتجه بعض الباحثين إلى إمكان حل المشكلة عن طريق الموازنة بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان ، وعلى أساس هذا المنهج رأى ديكارت أن الحيوان كالآلة المعقدة التركيب المجردة من الحياة العقلية . ورأى أن الإنسان كالحيوان إلا أنه يزيد عليه فى أمرين ، وهما التفكير والإرادة . وقد سبق ديكارت فى هذه البحوث بعض الأئمة من فلاسفة العرب الذين أجمعوا على أن بالنفس ثلاثة أقسام : النفس الشهوية والنفس الغضبية ويشترك فى هذين الإنسان والحيوان . أما النفس الناطقة فإنها خاصة بالإنسان(١) . وقد أفاد العرب فى اتجاهاتهم هذه من فلسفات أرسطو وأفلاطون .

وهناك اتجاه آخر ، وهو أن الفرق بين الإنسان والحيوان هو فى أن الحيوان يعبر فى سلوكه عن « غرائزه » وأما الإنسان فإنه يعبر فى سلوكه عن تفكيره وإرادته .

---

(١) ارجع إلى الرسالة الأخلاقية ليحيى بن عدى وإلى رسالة كيمياء السعادة للامام الغزالى .

ويرى فريق آخر أن سلوك الإنسان به بعض بقايا من سلوك الحيوان ، وهذه الزوائد أو البقايا من سلوك الحيوان يجب القضاء عليها عند الإنسان

ويلاحظ فى كل هـذه الاتجاهات عدا الاتجاه الأخير إغفال للاتصال المستمر والتطور التـدريجى من حياة الحيوان لحياة الإنسان . وكذلك إغفال أن التفكير والإرادة بصـورهما البارزة هما من مظاهر الحياة للبالغين . بينما كان الواجب لحل هذه المشكلة توجيه عناية أكبر لدراسة سلوك الأطفال .

## طريقة الدراسة

ومن كل ما تقدم يمـكننا أن نفهم مبلغ أثر ظهور نظرية التطور فى دراسة السلوك ، إذ ترتب على ظهورها استغلال القائمين بدراسة السـلوك للطريقة التتبعية Genetic Mothod والطريقة المقـارنة Comparative Method . فبالطريقة التتبعية نأخذ الوظائف العقلية أو نواحى السلوك وندرسها عند الحيوانات الدنيئة ، ثم نتتبعها تصاعديا حتى نصل إلى أرقى مراحلها عند الإنسان ، وبذلك نفهم الـكثير من سلوك الإنسان ، وكذلك نأخذ الوظائف العقلية ونواحى السلوك عند الإنسان ، ونتابعها تنازليا حتى نصل إلى أحط مراحلها عند الحيوان . وعلى ضوئه نفهم الـكثير من سلوك الحيوان . وأما الطريقة المقارنة فهى ترمى إلى موازنة سلوك الإنسان البالغ بسلوك الطفل ، وسلوك المتمدين بسلوك البدائى ، وسلوك الإنسـان العادى بسلوك الشاذ ، إلى غير ذلك . وهاتان الطريقتان تكمل إحداهما الأخرى .

## أوجه الشبه بين الإنسان والحيوان

أدى هذان النوعان من طرق الدراسة إلى إبراز الشبه العظيم بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان . فعند كل من الانسان والحيوان نجد أن العين تطرف للضوء الشديد المفاجىء . وإذا وخزنا يد قط مثلا بإبرة فإنه يضمها إليه بسرعة كما يفعل الإنسان تماما فى هذه الحالة . كذلك يغضب كل من الإنسـان والحيوان إذا أوذى أو هوجم ، وينزع مع غضبه هذا إلى مقاتلة من يؤذيه أو أو يهاجمه . ونجد كذلك

ما يدل على أن الكلب الصغير يشعر بالمذلة والخنوع بجانب الكلب الكبير الضخم . وهذا يشبه ما نجده فى الإنسان العادى من علامات المذلة والخنوع عندما يقف أمام رئيس أو أمام رجل عظيم كزعيم وطنى أو دينى . وكما يخرج الإنسان لكسب الرزق لإطعام أولاده وإيوائهم يخرج الحيوان للبحث عن فريسة أو طعام يقدمه لصغاره . وكما تصنع الحمامة عشها لتضع بيضها فيه تعد الأم البشرية عدتها للوضع بطريقة تشبه فى جوهرها طريقة بعض أنواع الحيوان .

وأكثر من هذا كله نجد فى الحيوان ما يدلنا على قدرته على نوع من التصرف أو «التفكير» . فقد وضع أحد علماء النفس شمبانزيين فى غرفة علق فى سقفها مقدارا من الموز ، ووضع فى نفس الغرفة ثلاثة صناديق ، فأخذ الشمبانزيان ينظران إلى الموز ، ويصرخان كالأطفال عندما يصرخون أمام الحلوى البعيدة عن متناول أيديهم ، ثم أخذا يلعبان ويحركان الصناديق ، فوصل أحد الصناديق بطريق الصدفة إلى ما تحت الموز مباشرة ، فصعد عليه أحدهما . ويظهر أنه أدرك إذ ذاك أن المسافة بينه وبين الموز قد قصرت — وقاما بعد ذلك بحركات متعددة انتهت بأن ساعد كل منهما الآخر على وضع الصناديق الواحد فوق الآخر ، ثم صعد أحدهما إلى الصندوق العلوى ، وتناول الموز ، وألقاه إلى الأرض ، ثم نزل وأكل هو وزميله ، وتمتعا بثمرة هذا المجهود « الفكرى » العنيف . وهذه التجربة (١) — وغيرها كثير جداً — تدل بلا شك على مقدرة الشمبانزى على نوع من الإدراك والتفكير وتبين كذلك مقدرتها على نوع من التفاهم والتعاون (٢) .

ونستدل من كل هذه الملاحظات على أننا نجد التفكير مثلا فى كل من الحيوان والإنسان ، ولكننا نجده فى الحيوان بدرجة أقل مما نجده فى الإنسان ، ونجد كذلك النزوع إلى الغضب والوالدية والخنوع وغير ذلك في كل من الحيوان والإنسان ، ويمكن وضع قاعدة عامة وهى : أن الفرق بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان هو فرق فى الدرجة لا فى النوع .

---

(١) راجع صفحة ٦٥ من هذا الكتاب — تجربة

(٢) Kohler : Mentality of Apes.

ويحسن بنا إذن لدراسة النواحى الفطرية أن نجعلها تقوم — كما سبق أن أبدينا ما أمكن — على الطريقة التتبعية ، فنبدأ بالسلوك عند الحيوان ونتابعه تصاعدياً حتى نصل إلى أرقى مراحله عند الإنسان . ونبدأ بسلوك الإنسان ونتابعه تنازليا إلى أحط المراحل فى سلوك الحيوان ، وعلى ضوء هذه الدراسة التتبعية بنوعيها نفهم الكثير عن سلوك كل من الحيوان والإنسان .

## سلوك الحيوانات الدنيئة

فإذا تأملنا الحيوانات الدنيئة « كالبروتوزوا » نجد أن سلوكها بسيط ( آلى ) إلى حد كبير ولنأخذ مثالا لذلك الاستنتر ( Stentor ) وهو مخلوق ميكروسكوبى مخروطى شكله تقريبا ، وله حول الجزء الواسع شعيرات ( Cilia ) نجد أنه إذا سلطنا ضوءاً على هذا الجزء الواسع فإنه يبتعد عنه . فالضوء هنا هو المؤثر وحركة الابتعاد هنا هى رد الفعل ( أو التلبية أو الرجع ) ، ولهذا الحيوان تركيب جسمانى خاص يساعده على استقبال هذه المؤثرات والرد عليها مباشرة . وتبعية الفعل للمؤثر بشكل بسيط ثابت غير قابل للتعديل تجعل السلوك عبارة عن حركة آلية . والواقع أن أهم خاصية للحركات الميكانيكية هى ثبوت تبعية الحركة للمؤثر ، وسهولة إمكان التنبؤ برد الفعل للمؤثر المادى المنتج له . وفي حالة ابتعاد الحيوان فى كل مرة يقع الضوء عليه نجد سلوكا ثابتا يمكن التنبؤ به كما نتنبأ بإضاءة المصباح الكهربائى في كل مرة ندير المفتاح المتصل به .

ولكن إذا أخذنا نفس الحيوان السابق الذكر ووضعنا في السائل الذى يعيش فيه بعض المواد الكيماوية التى تؤذيه ، فإننا نجده أولا يتلوى مبتعدا عنها ، فإذا لم ينجح هذا الإلتواء فى الابتعاد به عنها نجده يحرك الشعيرات التى حول قمته ليبعد بها المواد الكيماوية ، فاذا لم تنجح هذه الحركة فى تخليص الحيوان نجده يتكور ويغلف نفسه بغلافه الخارجي ، فاذا تكررت هجمات المادة السامة نجده يعوم ويجرى من هذه المنطقة كأنما يبحث عن منطقة أخرى . وتدل هذه التجربة علي أن الحيوان يغير من سلوكه حتى ينجح فى الابتعاد عما يؤذيه .

فاذا أخذنا نتيجة تجربة الضوء فقط فلا نحتاج إلى أن نفترض للحيوان الذى وصفناه شعوراً أو إرادة أو رغبة أو تفكيراً . ولكن التجربة الثانية تجعلنا نشك فى أن سلوك الحيوان آلى صرف ، بخلاف التجربة الأولى فانها لا تدلنا إلا على سلوك آلى . ولكن إذا سلمنا بأن سلوك الحيوان فى الحالتين آلى ، وانتقلنا إلى سلوك الإنسان فاننا نجد عنده ما يشبه سلوك الاستنتور فيما يسمى بالفعل المنعكس .

## الفعل المنعكس

هناك مجموعة من ردود الأفعال يقوم بها الإنسان بطريقة آلية ثابتة ، فاذا ازداد الضوء الواقع على العين ضاقت الحدقه ، وإذاقل الضوء اتسعت . وإذا دخلت ذرة تراب فى القصبة الهوائية سعل الشخص وإذا دخلت فى الأنف عطس وإذا وخزنا رجل النائم بدبوس فإنها تنكمش . وإذا ضربنا شخصاً ضربة سريعة حادة فى موضع معين تحت الركبة فان الساق ترتفع ، وإذا وضعنا طعاما فى فم شخص جائع فإن لعابه يسيل ، إلى غير ذلك .

هذه كلها أفعال آلية ثابتة يتحتم الحصول على كل منها فى حالة إحداث المؤثر المناسب . وهذه الأفعال الآلية — وأشباهها كثيرة جداً عند الإنسان — تخرج عن دائرة الإرادة أو التحكم وتحدث دون تفكير أو رغبة . وهى تحدث دون شعور منا بالمرة فى بعض الأحيان ، وذلك كما فى حالة ضيق الحدقة واتساعها ، وكما فى حالة انكماش رجل النائم . وهذه الأفعال الآلية تسمى بالأفعال المنعكسة وهى شبيهة بما شاهدنا فى سلوك الاسنتور لا سيما فى التجربة الأولى .

والفعل المنعكس البسيط يمكن أن يحدث إذا كان هناك تأثير مناسب ، وإذ كان هناك تيار عصبي ، وإذا كان هذا التيار يصل إلى عضله أو غدة لترد على هذا التأثير . والتيار العصبى يمر فى خيط عصبى مستقبل أو حساس ، ثم فى خيط عصبي محرك . وبين الخطين العصبيين ما يسمى بالوصلة العصبية . ونظراً لتعدد الخيوط العصبية وتشعبها عند الوصلة فإن النسبة بين الأفعال المنعكسة البسيطة وبين غيرها عند الإنسان نسبة صغيرة .

وتبدو آلية الفعل المنعكس من التجارب التى أجريت على بعض الحيوانات كالكلاب والضفادع . فإذا انتزع مخ الضفدعة مثلا تجد أنها تفقد أهم خواص السلوك التى ذكرنا وهى التلقائية ، فهى لا تتحرك من تلقاء نفسها أبداً . ولكنها تقوم بحركات ثابتة معينة تحت فعل المؤثرات المناسبة . فإذا قلبت على ظهرها تعود إلى وضعها الطبيعى ، وإذا وضعت فى الماء تقوم بكل حركات السباحة ، وإذا وضع حامض على رجلها تكمشها ، وإذا وضعت على مستوى خشبى مائل فإنها تزحف إلى أعلى حتى تصل إلى وضع مناسب وهكذا . وتختلف الضفدعة التى انتزع مخها عن الضفدعة العادية فى أن الحركة لابد وأن تتبع المؤثر المناسب ، وفى أن الحركة كذلك لابد وأن تقف بزوال المؤثر .

ويلاحظ أن ما يمكن أن يفسر من سلوك الإنسان على هذا الأساس الآلى كثير ولو أنه فى الواقع ضئيل جداً بالنسبة إلى ما لا يمكن تفسيره على هذا الأساس.

## الفصل المنعكس الشرطى

لاحظنا فى الفعل المنعكس أن هناك مؤثرات ، وقد بينت التجارب أن استعداد الكائن الحى للتأثر بهذه المؤثرات يمكن أن يكون طبيعيا فطريا ويمكن أن يكون مكتسبا كما توضح التجربة المشهورة التى أجراها بافلوف . كان يجرى تجارب على الكلاب ، ولاحظ أن لعاب الكلب يسيل لمؤثرات أخرى غير المؤثرات الطبيعية ، فأجرى التجربة الآتية ، وهى أنه كان يدق جرسا فى نفس الوقت الذى يقدم فيه الطعام للكلب ، وبعد تكرار هذا العمل عدة مرات لاحظ أن دق الجرس وحده كاف لإسالة اللعاب . ويلاحظ أن الطعام هو المثير الطبيعى لسيلان اللعاب ، وأن صوت الجرس ليس مثيرا طبيعيا له ، ولكن اقتران صوت الجرس بالطعام وتكرار هذا الاقتران جعل صوت الجرس مثيرا كافيا لإسالة اللعاب ، وسيلان اللعاب لصوت الجرس يسمى فعلا منعكسا شرطيا ، لأنه حدث بشروط معينة ، وهى تكرار اقتران سماع صوت الجرس مع رؤية المثير الطبيعى .

ويرى السلوكيون أن تعلم الإنسان والحيوان مبنى على تكوين أفعال منعكسة

شرطية ، وهم فوق ذلك ينظرون إلى الإنسان نظرتهم إلى الاستنتور السابق الذكر ، فكلاهما فى نظرهم آلى ، إلا أن أحدهما بسيط والآخر معقد ، معنى هذا أن السلوكيين اعتبروا أن الفعل المنعكس هو وحدة السلوك ، وعلى أساس هذه الوحدة يتركب السلوك الإنسانى المعقد بكافة درجات تعقيده .

ولكن قل من يقبل هذا الرأى لاعتبارات عدة ، منها أن عملية تكوين الفعل المنعكس الشرطى ذاتها ليست عملية آلية ، وإنما هى عملية شعورية تتدخل فيها المراكز العليا للمجموع العصبى ، ومنها كذلك أن المثير المكتسب إذا تكرر عدداً من المرات دون أن يصحبه المثير الطبيعى ، فإن قوة المثير المكتسب تضعف وتزول فى أغلب الحالات ، فكأن الأفعال المنعكسة الشرطية ليست لها نفس الآلية الموجودة فى الأفعال المنعكسة الطبيعية .

## الافعال الغرضية

سبق أن ميزنا بين السلوك الآلى والسلوك العقلى على أساس النظرية الغرضية أو الهورمية ، ورأينا أن بعض أنواع الحركات عند الإنسان آلى وسميناه بالأفعال المنعكسة كانكماش حدقة العين لازدياد الضوء الواقع عليها ، وبعضها غير آلى كعمليات التفكير والحكم والرغبة وغير ذلك ، وسمينا النوع الأخير « سلوكا » وسنحتفظ نحن بكلمة السلوك للسلوك العقلى أو لمظاهر الحياة العقلية برغم أن السلوك عند السلوكيين لا يخرج فى طبيعته عن الحركة الآلية أو الميكانيكية .

ويمكننا أن نفترض الآن أن سلوك الكائنات الحية الدنيئة إذا خرج عن نطاق الحركة الآلية أو الفعل المنعكس ، فإنه يرمى إلى غرض ولو كان من نوع بسيط جداً . ونقصد بالغرض ما يقابل « رغبة » مهما كانت درجة وضوحها ، فالعصفورة تريد أن تضع البيض ، والحمامة تريد أن تدافع عن صغارها . ولنأخذ لذلك مثالا آخر وهو سلوك نوع من اليرقات يتسلق أغصان نوع من الشجر ليأكل الغض من أوراقها وبعد أيام يسير فى اتجاه مضاد لاتجاهه الأول فينحدر ليأكل الورق الجاف .

حاول نفر آخر من أصحاب النظرية الآلية أن يفسروا حركات هذا الحيوان على

أنه يتجه مرة نحو الضوء ، وذلك عند تسلقه إلى أعلى ، ويتجه مرة أخرى عن الضوء وذلك عند انحداره إلى أسفل ، ويتغير الاتجاه بفعل التغيرات الكيماوية الداخلية الناتجة عن نموه وعما أخذه من غذاء ووصل إليه من نمو جعل حساسيته الكيماوية للضوء تتغير من وقت لآخر ، وليس هذا مكان التوسع فى بسط أو نقد هذا الرأى المعروف بنظرية الانتحاء ( Tropism ) ، ولكن بدون أى تعسف كهذا فى التفسير يمكن أن نقول إن الحيوان الصغير الضعيف يبحث عن الطعام الغض الذى يناسب معدته ، فاذا قوى بحث عن طعام جاف ، أى أن نفسر سلوكه على أساس غرض يرمى إليه ، وعلى أساس النزوع أو الاندفاع أو التوجه لتحقيق هذا الغرض .

وقد وجه مكدوجل حملات شديدة على محاولات لوب فى تفسير كل مراتب السلوك عند الإنسان والحيوان على أساس نظرية الانتحاء ، وهى شبيهة بحملاته التى وجهها ضد النظرية السلوكية ، وقصد بهذا أن يقضى على الاتجاهات المادية فى تفسير السلوك وإثبات الاتجاه الغرضي(١).

ويظهر الغرض بوضوح أكثر كلما ارتقينا فى سلم التطور ، فيظهر الغرض فى سلوك الكلاب أوضح منه فى سلوك الحشرات وفى سلوك القردة أوضح منه فى سلوك الكلاب وهكذا .

والذى يمكن أن نستنتجه من هذه الدراسة السريعة أن الإنسان والحيوان يشتركان فى كل أنواع « السلوك » فالإنسان عنده الكثير من أنواع « السلوك » الآلى الصرف الذى أشرنا إليه تحت اسم الأفعال المنعكسة ، وهذه الأفعال المنعكسة تتعدل مكونة الأفعال المنعكسة الشرطية ، وهذه الأفعال المنعكسه لها وظائفها الحيوية البيولوجية ، ومن هذه الوظائف مثلا الوظيفة الوقائية ، فالعين تطرف من مرور حركة فجائية سريعة لتقى نفسها ، وتنكمش الرجل عند وخز الإبرة لحمايتها وهكذا . ويدخل تحت الأفعال الآلية ما نلاحظه فى الأطفال من تحريك للرجلين

---

(١) Mc Dougall : An Outline of Psychology
» » : Modern Materialism
» » : The Battle of Behaviorism

حركات مختلفة مستمرة لا نظام فيها ولا توافق ، وتسمى هذه الحركات بالحركات العشوائية ( Random Movements ) ، وربما كانت الحكمة فى هذه الحركات أن الطفل يولد ضعيفاً ناقص النمو ، فهذه الحركات تمرن عضلاته وتساعده على النمو ، وتصله كذلك بالعالم الخارجى .

وربما قيل إن الحركات الآلية من منعكسة وعشوائية لها كما قلنا غاية أو وظيفة ترمى إليها ، ولكن الرد على هذا هو أن الغاية فى هذه الحالة ليست كائنة فى « ذهن » الحيوان .

وعند الإنسان عدا ما تقدم ذكره من الاستعداد للقيام بحركات آلية ، أنواع السلوك التى يظهر فيها الغرض بوضوح ، ولأنواع السلوك هذه استعدادات فطرية سنفصلها فى الصفحات التالية .

# المراجـــع


1. Heath : How we Behave.
2. Holmes : The Intelligence of Animals.
3. Kohler : Mentality of Apes.
4. Mc Dougall : The Battle of Behaviorism.
5. » » : Modern Materialism.
6. » » : An Outline of Psychology.

# الفصل السادس

## الغـــرائز

### مقـــدمة

ذكرنا فى الفصل السابق أهم ما وجهنا إليه دارون بأسلوبه الذى أدى إلى كشف نظرية التطور ، والذى أدى إلى إدراك الصلة والاستمرار والتشابه بين مراتب الكائنات الحية المختلفة . وكان هذا الكشف مصدر الوحى لعلماء النفس الحديثين وعلي رأسهم وليم جيمس ومكدوجل وغيرهما ، فدرسوا كما قلنا سلوك الحيوان فى مراتبه المختلفة ، وهدموا الفكرة القائلة بوجود فرق أساسى بين الإنسان والحيوان ، والتى تتضمن أن الإنسان محكوم بعقله أو بذكائه والحيوان محكوم بغريزته ، ووصلوا إلى أن الغرائز ثابتة فى تركيب العقل البشرى ، وأن الذكاء بظهوره ونموه في مراحل التطور لم يحل محل الغرائز وإنما كان عاملا مهما فى ضبطها وتعديلها وتوجيهها . وهذا الكشف لم يبرز بهذه الصورة الواضحة إلا فى أوائل القرن الحالى ، ولعل السبب فى تأخر ظهوره هو تعقد سلوك الإنسان وكثرة العوامل التى تتحكم فيه مما جعل طبائع الإنسان لا تظهر عادة بصورها النقية الواضحة .

وحيث أننا نسلم بالاتصال بين الحيوان والانسان فخير طريقة لدراسة الغرائز بصورها النقية هو أن ندرسها أولا فى الحشرات والحيوان .

### مثال للسلوك الغريزى

قام فابر بدراسة نوع من الزنابير اسمه « الزنبار الوحيد » بعد خروجه مباشرة من طور العذراء . خرج الزنبار وأراد أن يضع بيضه ، ولكن قبل أن يفعل ذلك

بحث عن نوع من الديدان ولسع الدودة التى وجدها فى مركز من مراكزها العصبية وأحدث بها شللا ولكنه لم يقتلها ، ثم أخذها ووضعها فى عشه ، وكرر هذه العملية إلى أن امتلأ العش بالديدان ، ووضع البيض عليها . وأقفل العش بالطين ثم مضى إلى حال سبيله . فقس البيض ، وخرجت منه الديدان . فوجدت لحما طازجا محفوظا لاميتا ولا متعفنا ، فعاشت عليه إلى أن كملت دورتها وخرجت إلى الحياة تقوم بنفس العملية التى قام بها أسلافها . هذا السلوك المعقد الذى لم يخطىء فيما اتجه إليه ، والذى لم يسبق أن تعلمه الزنبار ، والذى تم بغاية الدقة وبدرجات كبيرة من التعقيد يسمى سلوكا غريزيا ، وهو سلوك فطرى موروث بدليل أن الزنبار لم يتعلمه ، وبدليل أنه عام فى أفراد الجنس كله ، وبدليل أنه ثابت من حيث وقت ظهوره ودقة ترتيبه . وفوق هذا كله فانه يؤدى غاية حيوية فى تحقيق استمرار النوع .

## تحليل السلوك الغريزى

وإذا لاحظنا الحشرات على اختلاف أنواعها نجد أنها لا تضع بيضها إلا حيث تخرج صغارها فتجد الطعام الصالح لها ، وواضح هنا أن الحشرات تسترشد فى هذا العمل بالادراك . فإدراك رائحة اللحم العفن يجذب نوعا من الذباب لوضع بيضه عليه ، ورائحة الجبن الطازج كذلك تجذب الذباب المعروف لنا لوضع بيضه عليها (١) ، وألوان الزهور تجذب النحل إلى تمييز الزهور التى بها رحيق من غيرها ، فتندفع إليها وتمتص منها الرحيق . فالفعل الغريزى يتميز هنا بإدراك الزهور بل بتمييز زهور خاصة من غيرها .

---

(١) وهذا هو السبب فى أن الجبن التى تصنع عندنا فى القرى تتكون فيها الديدان ، فالديدان ما هى إلا يرقات الذباب عند نفس بيضه ، ثم تتحول هذه اليرقات بدورها مكونة ما يسمى ( بالدعبس ) ، وما ( الدعبس ) هذا إلا ذباب صغير الحجم ؛ ولنفس السبب جرت عادة الناس على وضع قطعة من الليف على فوهة الوعاء الذى تحفظ فيه الجبن ، فهذا الليف يساعد على خروج (الدعبس) منه .

وقد درست حياة الحشرات من هـذه الناحية دراسة وافية ، فتبين أن بعضها على درجات كبيرة من التعقيد ، كما نرى فى الحياة الاجتماعية للنحل والنمل مثلا ، وفيما يقوم به النوعان من ادخار وغير ذلك .

وفى المراحل الأرقى من مراحل الحشرات نجد الطيور والحيوانات الثديية . وكثيراً ما نجد لدى الطيور أفعالا غريزية قليلة التعديل ، فالعصفورة بعد أن تلقح تطير فى جد واجتهاد باحثة عن الأعشاب الجافة وقطع الطين ، وتظل تبنى عشها بإحكام وما تفرغ من بنائه حتى ترقد فيه لتضع البيض . فإذا باضت رقدت عليه ليستمر دافئاً . فإذا فقس عاملت صغارها بحنو بالغ وأطعمتها إلى أن يتم نموها وتكبر وتنصرف إلى سبيلها .

وكذلك السنجابى وهو حيوان ثدى شبيه بالقط له ذيل كبير ويعيش فى الأشجار فى البلاد الباردة من المناطق المعتدلة . وأحب شىء إليه هو البندق ، ومن عادته أن يجمع البندق ويحفظه فى عشه وبهـذا يجده إذا قلت كمياته فى الشجر أو وجده غير ناضج . فإذا أخذنا هـذا الحيوان من صغره ، وعزلناه عن بقية أفراد جنسه ، ثم أعطيناه كمية من البندق بحيث يكون قد رأى البنـدق لأول مرة في حياته فإنه يكسر بعضه ويأكله ، ثم يحفر حفرة ليخبىء فيها ما تبقى . ومن الأفعال الغـريزية أيضا ما نلاحظه من سلوك القطة فى حضرة الكلب ومن سلوك كل من القط والفأر فى حضرة الآخر .

توضح لنا كل هذه الأمثلة مانطلق عليه إسم الغريزة ومن ثم ننتقل إلى تعريفها .

عرف « هربرت سبنسر » الغريزة بأنها فعل منعكس مركب أو بأنها سلسلة متعددة الحلقات ، وكل حلقة منها تكون فعلا منعكسا بسيطا ، فرؤية العشب الجاف تؤدى إلى التقاطه ، والتقاطه يؤدى إلى بنائه فى هيئة عش ، وبناء العش يؤدى إلى الرقاد فيه ، والرقاد فيه يؤدى إلى وضع البيض . وهكذا يصبح السلوك الغريزى فى نظر سبنسر مجموعة من الحركات الآليـة يتبع بعضها بعضا . وكل حركة منها رد فعل لمؤثر وكل حركة تصبح بدورها مؤثراً لرد الفعل التالى . وإذا بدأت من سلسلة العمل الغريزى حلقة تبعتها الحلقة الثانية فالثالثة ، وهكذا بالترتيب .

ولكن يعترض على هذا الرأى بأن الأفعال المنعكسة يمكن أن تتم دون أن يكون للشعور فيها دخل . وأما الفعل الغريزى فإن فيه مظاهر الشعور الثلاثة ، ففيه الإدراك ، وفيه الوجدان أو الانفعال ، وفيه النزوع أو الرغبة أو الاندفاع . وقد رأينا فيما سبق أن النحلة تدرك الزهرة ذات الرحيق ، والذبابة تدرك رائحة الجبن أو اللبن ، والزنبار يدرك نوع الفريسة التى يشلها ثم يسحبها ، وأثناء سيره يدرك اقترابه من عشه ، وبعد دخوله يضع الفريسة ثم يدرك أن العش قد امتلأ فيسده ، وكذلك العصفورة تدرك العشب الصالح لبناء العش وهكذا . فعنصر المعرفة أو الإدراك موجود فى الفعل الغريزى . ومن الملاحظات الغريبه أن الزنبار بعد أن يبنى عشه يطير فى شكل حلقات تتسع بالتدريج كما لو كان يدرس المنطقة التى بنى عشه فيها حتى تسهل عودته إليه .

ويغلب أن رؤية الزهرة أو شم الجبن أو غير ذلك يستثير ناحية شعورية أوعقلية ، ويثير انتباه الحيوان ، وفى الوقت نفسه يثير استعدادات جسمية للقيام بعمل خاص ، فللعصفور استعداد جسمى خاص ، فهو يلقط الطين بمنقاره ، وللزنبار استعداد جسمى فله حمي يلسع بها فريسته ، وله كذلك مجموعه العصبى ، فهو مهيا لأن يتاثر بمؤثرات حسية معينة أكثر مما يتاثر بغيرها . وكذلك نجد أن القط يتاثر لرؤية الفأر أكثر مما يتأثر لرؤية غيره من الأشياء .

وفوق ما تقدم نجد الوجدان ظاهراً فى الأفعال الغريزية ، ولو أنه لايسهل علينا رؤية مظاهره في الحشرات أو الطيور ، وذلك لأن تركيب جسم الحشرة أو الطير بعيد عن تركيب جسمنا لدرجة تجعلنا لا ندرك ما عنده من حالات انفعالية إلا بشىء من المران والجهد .

ونحن نعلم أن قرب الحيوان منا فى سلم التطور يقربه منا فى الشكل والتركيب الجسمي ، ويمكننا فى الوقت نفسه من إدراك العلامات الظاهرة للانفعال ، فكلنا ندرك إن كان الفرد منا غاضبا أو فرحا أو حزينا ، وندرك هذا بوضوح أقل فى القردة ، ولكنا مع ذلك ندركه إلى حد ما . وندرك انفعالات الكلاب بوضوح أقل مما ندرك به انفعالات القردة ، وندرك فى القطط والخيل أحيانا بعض دلائل

الانفعال ، فندرك فيها السرور والزهو والخوف والألم وغير ذلك . وبوضوح أقل من هذا ندرك ما يظهر من علامات الانفعال على أنواع الكائنات التى تقع فى مراتب التطور الأقل من المراتب السابقة ، فندرك فيها الخوف والألم بعض الإدراك . وهكذا تقل درجة إدراكنا لانفعالات الحيوان كلما بعد عنا فى سلم التطور ، فإذا وصلنا إلى الزنبار يصعب علينا أن نلاحظ أن عنده حالة سرور عند رؤيته فريسته ونجاحه فى لسعها وحملها إلى عشه . ويصعب علينا رؤية علامات الغضب أو الخوف عنده . ومع ذلك فإذا دققنا الملاحظة فإننا نراها بعد المران وبذل الجهد .

وأظننا جميعا نرى أن انفعال الخوف ظاهر فى الفار عندما يرى القط ، وانفعال الغضب ظاهر فى الكلاب عندما ترى القطط ، وانفعال الغضب ظاهر فى الطير عندما تقترب لتغتصب منه صغاره . وكذلك يرى المدققون والخبيرون انفعالات مختلفة عند الثعابين والتماسيح والحشرات وغير ذلك .

وأما الناحية النزوعية أو الحركية (١) فإنها ظاهرة فى الأفعال الغريزية ، فرؤية القط للفأر تثير فى القط انفعال الغضب وفى الحال نجد القط مندفعا للافتراس ، فإذا هرب الفأر انطلق القط وراءه وظل هذا يهرب وذاك يثابر إلى أن ينجح الفار فى الهروب ، أو ينجح القط فى الافتراس ، ثم يهدأ القط هدوءاً تاماً .

نرى من هذه الأمثلة أن مؤثرات حسية خاصة تستثير فى الحيوان استعدادات عقلية وعصبية ، وهذه تؤدى إلى شدة انتباه الحيوان إلى هذا الشىء الذى صدر عنه المؤثر ، ونلاحظ أثناء هذا مظاهر انفعالات خاصة كالغضب أو الخوف أو السرور أو الألم . ونلاحظ أيضا سلوكا خاصاً كالهرب أو الافتراس ، أو على الأقل نلاحظ نزعة نحو هذا السلوك . ونقصد بالنزعة هنا أن يشعر الفرد بالرغبة فقط ولكن قد يكون هناك ما يؤخره عن تنفيذها ، وتنفيذ النزوع يكون عادة بالحركة الظاهرية ، أما النزوع ذاته فهو حالة داخلية نفسية . فإذا أهان رئيس ما أحد موظفيه بغير حق فالسلوك الفطرى للمرءوس هو أن ينتقم من رئيسه ، ولكن لا يمكنه ذلك ، فيشعر بنزعة إلى ذلك دون القيام بتحقيق هذه النزعة .

---

(١) نحن هنا نقول أن النزوع هو الحركة وهذا تجاوز منا فالحركة هى التعبير الظاهرى الذى يؤدى إلى تحقيق النزوع .

لهذا كله عرف مكدوجال الغريزة أنها ( استعداد عصبي نفساني يجعل صاحبه ينتبه إلى مؤثرات من نوع خاص ويدركها إدراكا حسيا ، ويشعر بانفعال من نوع خاص عند إدراكها ، ويسلك نحوها مسلكا خاصا أو على الأقل يشعر بنزعة لأن يسلك نحوها هذا المسلك ) .

هذه ترجمة تكاد تكون حرفية لتعريف مكدوجال الذى جاء فى كتابه علم النفس الاجتماعى (١) .

ورغم أن هذا التعريف قوبل بالحماس لدى علماء النفس عند أول ظهوره فى أوائل القرن الحالى إلا أن الاتجاه الحديث لا يتقيد بكل هذه التفاصيل التى أدى إلى ظهورها تأثر التعريف بملاحظة سلوك الحشرات والحيوان .

ويمكن أن نلخص الاتجاه الحديث فى أن الحيوان إذا وجد فى موقف معين وكان فى حالة نفسية وجسمية خاصة فإنه يحتمل أن يقوم بسلوك فطرى أو طبيعى . فالغريزة فى هذه الحالة « فرض علمى » ويمكن تعريفها بأنها استعداد(٢) Tendency الكائن الحي للقيام بسلوك خاص فى موقف معين .

وحيث أن السلوك الغريزى يتضمن تكيفا للكائن الحي ككل ، وحيث أنه يتضمن أيضا عند تحليله عناصر الإدراك والوجدان والنزوع فإن تعريفه بأنه فعل منعكس مركب يصبح غير مقبول .

وهناك أدلة أخرى ندحض بها فكرة سبنسر منها أن السلوك الغريزى لا يسير دائما فى الاتجاه الصواب ، فهو يخطيء أحيانا ، فقد تضل الحشرة طريقها وقد تخطيء مرماها . ومنها أن أجزاء السلوك الغريزى لا تسير دائما فى ترتيب واحد . ومن التجارب الطريفة (٣) ما أجرى على نوع من الزنابير يبنى عشه من عدد من الخلايا ،

---

(١) Mc Dougall : Social Psychology

(٢) Is the Doctrine of Instincts Dead ? The British Journal of Educational Psychology 1941 , 1942 , 1943.

(٣) Mc Dougall · Fnergies of Men

وبعد أن ينتهى من إحدى الخلايا يأتى بالعناكب الصغيرة ويضعها فيها إلى جانب البيضة التى يكون قد سبق أن وضعها ويسدها ، ثم ينتقل إلى خلية أخرى فخلية ثالثة . . وهكذا . فلو أن السلوك الغريزى تسير حلقاته بترتيب آلى واحد لا يتغير لما عاد الزنبار أثناء عمله إلى إصلاح ما سبق له إتمامه .

ولكن القائم بالتجربة كان ينتظر إلى أن يتم الزنبار عمله فى خلية ما فيخدشها بدبوس . فإذا أتى الزنبار لعمل الخلية التالية ، ووجد أن الإنسان قد أفسد عليه عمله عاد إليه فاصلحه ، ثم سار فى عمل الخلية التالية . وكرر المجرب تجربته هذه عددا من المرات أيقن بعدها أن تتابع أجزاء السلوك الغريزى ليس تتابعا آليا ، ولاحظ المجرب أن الزنبار عند ما يعود ويرى أن الخلية التى تمت قد أصابها التلف فإنه يقوم بحركات ويخرج أصواتا تدل غالبا على ما يشعر به من غضب وتضايق .

## تعدل الغرائز

عرفنا أنه من السهل علينا ملاحظة السلوك الغريزى فى الحيوانات الدنيئة كالحشرات ، وفيما هو أرقى منها قليلا كالطيور ، وذلك لأن السلوك الغريزى يوجد عندها فى صوره الفطرية . وأما الإنسان فإن غرائزه تتعدل كثيراً بفعل التدبر والذكاء . وتدخل هذه التعديلات تحت أربعة أنواع :

النوع الأول — تعديل من الناحية الإدراكية فبعد أن كانت الغريزة تستثار بمثيرات طبيعية فطرية يمكن استثارتها باشياء أخرى غير المثيرات الفطرية .

النوع الثانى — تعديل من الناحية النزوعية .

النوع الثالث — تعديل بسبب استثارة غرائز مختلفة فى وقت واحد .

النوع الرابع — تنظيم الغرائز وانفعالاتها حول شىء لتكون مايسمى بالعواطف

وسنتناول بالشرح الآن الأنواع الثلاثة الأولى من التعديلات تاركين النوع الرابع لدراسة مستقلة مطولة فى فصل « العواطف » .

## النوع الأول : التعديل من الناحية الإدراكية

نلاحظ أن بعض ما كان يستثير الغريزة قد لا يثيرها ، فالصوت العالى مثير طبيعى لانفعال الخوف أو غريز الهرب ، ويستثار الخوف بالأصوات العالية سواء أكان

مقترنا بخطر يؤذى الفرد أو غير مقترن . ولكن قد يتعلم الفرد بالتجربة أن الصوت العالى غير مقترن بخطر فيسمعه دون خوف كما يحدث فى المحاجر والمناجم ، فالعمال يعملون ولا يبدو عليهم أى خوف . كذلك الدواب التى تعيش فى القرى يبدو عليها الخوف إذا أحضرت للمدن لأول مرة وسمعت صوت السيارات وغيرها ولكنها تعتاد ذلك وتالفه بمضى الزمن ، فالأصوات التى كانت مثيراً طبيعيا للخوف أصبحت لا تثيره .

وكذلك يحدث أن الأشياء لم تكن تثير غريزة ما قد تصبح قادرة على إثارتها . فالحمام فى ميادين لندن مستانس إلى حد كبير ، فتجده يقف على أكتاف الناس ، وعلى أيديهم ، وعلى رؤوسهم ، ويفعل هذا بغاية الهدوء والاطمئنان ، وذلك لأن الإنسان فى ميادين لندن لا يثير الخوف عند الطير . فالإنسان إذن ليس مثيراً طبيعيا للخوف ، ولكن فى الجهات التى تعودت صيد الطيور نجد أن الطير يهرب لمجرد رؤية الإنسان ، وذلك لأن رؤية الإنسان اقترنت بصوت بنادقه المزعجة ، فاصبحت رؤيته مزعجة أى مثير لغريزة الهرب . كذلك المدرس ليس مثيرا طبيعيا للخوف عند التلاميذ . ولكن اقتران المدرس بالإيذاء فى ذهن التلميذ يجعل المدرس مثيراً للخوف .

وقد أجرى چيمس تجربة بسيطة على أفراخ صغيرة ( كتاكيت ) وكان يرمى لها الحب وهو يمشى فكانت تتبعه . واستمر على هذا مدة طويلة ، فكانت الفراخ وقد كبرت تمشى وراءه إذا رأته سواء أرمى لها الحب أم لم يرم . وهذا المثال ولو أنه لا يدل مباشرة على تعديل الغريزة إلا أننا يمكننا أن نقول إن « وليام جيمس » قد حل فى نظر الفراخ محل الحب .

فاستثارة الغريزة تتعدل إذن عن طريق الترابط (١) ( Association ) الذى

---

(١) ليس معنى ذكر الترابط هنا أننا نؤمن بفكرة الترابطين كنظرية كاملة لتفسير جميع الظواهر العقلية ، فنظرية الترابطين كما كانت شائعة فى القرن الثامن عشر والتاسع عشر تقوم على نظريات عن العقل والمخ والصلة بينهما تتضمن تفسيرات فسيولوجية لترابط الأفكار بعضها مع بعض ولا يقر كل التفسيرات أحد من علماء العصر الحاضر . غير أننا نقصد بالترابط الاقترانى حدوث الوقائع مجتمعة وإدراكها مجتمعة . وهذا لا يتنافى مع اتجاهات المدارس الحديثة لعلم النفس .

سنسميه فيما بعد ترابطا بالاقتران ( Association by Contiguity ) وقد تستثار الغريزة عن طريق الترابط بالتشابه ( Similarity ) فالطفل الذى يستثير خوفه شرطى فى الطريق قد يستثير خوفه أى شخص مرتد « كسوة رسمية » كالسعاة ورجال المطافىء وغيرهم . وأعرف طفلا كان يخاف من الظلام وهذا خوف مكتسب ، ثم رأى رجلا أسود فخاف منه خوفا شديدا ، فلما سالته : لم تخاف منه ؟ قال لأنه خرج من الظلام . فهذا خوف من الرجل الأسود ناتج من الاقتران بالتشابه .

ويلاحظ أن إدراك علاقة التشابه عملية عقلية خاصة بالحيوانات الراقية . والانسان قادر على إدراك علاقات كثيرة دقيقة المتشابه . وهذا مما يجعل احتمال تعديل غرائز الإنسان كبيرا جدا ، لأن الاقتران بالتشابه يفتح له ميادين عدة لا تتوفر لغيره من الكائنات .

## النوع الثانى : التعديل من الناحية النزوعية

هذا النوع من التعديل واضح جدا في حياة الإنسان ، ولناخذ لذلك مثلا غريزة المقاتلة وانفعال هذه الغريزة هو الغضب ، ويستثيرها كل ما يقف فى سبيل تحقيق الغرائز الأخرى . فاذا دفع الجوع بحيوان إلى البحث عن الطعام ثم وجده ، وقبل أن يتناوله اختطفه منه حيوان آخر ، أى أن الحيوان الآخر لم يسمح له بإشباع غريزته ، أى وقف فى سبيل تحقيقها ، كان هذا مدعاة لغضب الأول وهجومه على الثانى لضربه وعضه ومقاتلته . كذلك الحال فى الإنسان إذ يثار انفعال الغضب لديه فى مثل هذه المواقف ، وخصوصا فى الصغر ، ويكون سلوك الطفل بالضرب أو المقاتلة . ولكن يتعلم الإنسان بالخبرة طرقا أخرى للسلوك كما يكتسب مثيرات أخرى للغضب . فالذى يثير غضب البالغ قد يكون اتهامه بان ما يقوله من الشعر مسروق ( مثير مكتسب ) وقد يكون سلوكه فى هذه الحالة نظم قصيدة لهجاء الناقد. ومما يدل على تعديل الغريزة فى ناحيتها النزوعية تنوع طرق القتال ، فهناك الملاكمة والمصارعة والمبارزة واستعمال المسدسات والسب والهجاء وتدبير المؤامرات والإيقاع وترويج الاشاعات وحرب الأعصاب وغير ذلك .

ولبيان تعديل الغريزة من الناحية النزوعية عند الحيوانات نشير إلى ما سبق أن ذكرناه عن نوع من الزنابير تبنى أنثاه من الطين فجوة بيضاوية الشكل ثم تضع فيها بيضة واحدة وتقتل بعد ذلك العناكب الصغيرة وتحضرها لتضعها فيه ، وبعد أن تملأ الفجوة تسدها بحصوة صغيرة وبعض من الطين ، ثم تبنى بجانبها فجوة أخرى وتضع فيها بيضة ثم تملؤها بالعناكب ثم تسدها ، وهكذا إلى أن تعمل ما يقرب من الإثنى عشرة حجرة ، وبعد ذلك تغلف كل هذا بغلاف من الطين والحصى لتحفظه . وهى تسير فى هذا بطريقة منظمة ، فتنتهى من خلية ، ثم تعمل الخلية الأخرى وهكذا . فقام أحد المشاهدين كما قلنا بخدش الناحية التى أتمتها فبدلا من أن تستمر فى عملها بطريقة آلية أصلحت ما أفسده الإنسان ، وعادت إلى عملها ، فعاد هو بعد مرات إلى عمل خدش آخر ، فأصلحته . فلو أن السلوك آلى لما تناوله التعديل في الناحية التنفيذية للنزوع .

ومن أهم عوامل التعديل من الناحية النزوعية ما يصيب السلوك من نجاح أوفشل ، فالسلوك الذى ينجح فى تحقيق الغاية يثبت ، وأماغيره فإنه يضعف أو يمحى . فإذا أخذنا غريزة المقاتلة نجد أن الإنسان لا يمكن فى مجتمع متمدين أن ينجح بأساليب المقاتلة البدائية من ضرب وعض ونهش فيتعدل سلوكه بما يتفق مع اتجاهات المجتمع الراقى .

ويساعد على تعدل السلوك الغريزى تغير الظروف تغييرا يجعل السير الطبيعى له غير كاف لتحقيق الغرض كما يتبين فى تجارب الزنابير التى سبقت والتى سياتى ذكرها .

## النوع الثالث للتعدل الغريزى

أما النوع الثالث للتعدل الغريزى فهو ناشىء من استثارة أكثر من غريزة واحدة فى وقت واحد فيحدث أن يستثار البحث عن الطعام والخلاص من الخطر فى نفس الموقف . فالجائع يبحث عن الطعام ، فإذا وجد طعاما لاحق له فى الحصول عليه فقد يدفعه الجوع لأخذه ويمنعه الخوف ( أو غير الخوف ) من ذلك .

ويحدث أحيانا أن أرى شيئا غريباً فيدفعنى حب الاستطلاع لفحصه ودرسه ،

ويمنعنى الخوف من القيام بذلك . ونجد فى بعض المواقف إمكان الجمع بين غريزتين كالمقاتلة والوالدية فى حالة العتب ، فإذا وجدت أن ابنك قد أتلف شيئاً عزيزاً على نفسك ، فالإتلاف يثير الغضب والمقاتلة ، والابن يثير الوالدية والحنو ، فيكون السلوك فى هذا الموقف سلوك عتب ، لاسلوك توبيخ أو ضرب . وفى بعض المواقف الأخرى نجد من العسير الجمع بين الغريزتين كما فى البحث عن الطعام والتقزز ، فلا يسهل عليك أن تأكل ماتشمئز منه .

فى كل هذه المواقف نجد أن السلوك الغريزى يتعدل بسبب ما يستثار معه من غريزة أو غرائز أخرى فى نفس الموقف .

## مدى التعديل فى الفعل الغريزى الواحد

ذكرنا أن الغريزة تتعدل من ناحيتها الإدراكية والنزوعية ، فإلى أى حد تتعدل فى ناحيتها الإنفعالية ؟

لنأخذ غريزة المقاتلة ؛ نلاحظ أن الانسان تتعدل غريزة المقاتلة عنده من الناحية الإدراكية ، فيغضب الإنسان إذا أوذى أو أهين فى كرامته ، أو إذا رأى ظلما يقع على ضعيف وهكذا ، ويكون سلوكه إزاء هذا إما بالضرب أو النقد أو الشكاية للبوليس أو غير ذلك ، ومهما كانت الناحية الإدراكية أو النزوعية فان انفعال الغضب موجود ثابت لا يتغير من حيث النوع ، وإن تغير فى درجته .

كذلك الخوف ؛ فقد تخاف الظلام أو الأصوات المزعجة أو الرسوب فى الامتحانات أو غير ذلك ، ولكن الخوف ثابت فى كل حالة لا يتغير فى طبيعته وإن تغير فى شدته .

وانفعال الحنو كذلك ثابت ولو أنه يكون أحيانا موجها نحو الأطفال أو الحيوانات أو العجزة أو المرضى أو غير ذلك .

ففى حالة إستثارة الغريزة الواحدة قد يحدث التعديل فى أى ناحية ماعدا الناحية الانفعالية فإنها ثابتة من حيث نوعها وإن تعدلت من حيث درجتها .

فكان ما قصد بالتعديل من الناحيتين الادراكية والنزوعية هو كسب مثيرات جديدة فى نوعها وكسب أنواع من السلوك جديدة . أما عن الناحية الانفعالية فى غريزة كالمقاتلة مثلا فلا يمكن تغيير الغضب بإنفعال آخر غيره ، وهكذا الحال فى باقى الغرائز .

وثبوت الانفعال من حيث نوعه فى السلوك الغريزى الواحد جعل للانفعال أهمية خاصة فى نظر بعض علماء النفس ، فاتجهوا لتسمية الغرائز بأسماء انفعالاتها ، فيتكلمون عن غريزة الغضب وغريزة الخوف .

## الغريزة والذكاء

ثبت لدينا أن السلوك الغريزى الواحد يتعدل عادة فى ناحيتيه الإدراكية والنزوعية أو الاستقبالية والحركية . ونلاحظ أن هذا التعديل كثير الوقوع عند الحيوانات الراقية ، وكلما ارتقى الحيوان فى سلم التطور زادت مرونته وقابلية سلوكه للتعديل أى قلت صلابة غرائزه وجمودها وزادت ليونتها وقابليتها للتعديل . وهذه القابلية للتعديل مظهر من مظاهر الذكاء الذى نلاحظ زيادته كلما ارتفعنا فى سلم التطور .

فالحشرات جامدة الغرائز إلى حد بعيد قليله الذكاء قليلة القابلية لتعديل غرائزها . ولكن مع ذلك فقد رأينا فى الملاحظة السابقة على الزنبار الذى يملأ عش بيضته بالعناكب أن لديه مقدرة على التصرف ، والتصرف عنوان الذكاء .

وقد قام « فابر » بتجربة على نوع الزنابير الذى سبق الإشارة إليه ( ص ١٠٦ ) ليرى مقدار ما لديها من ذكاء . ذكرنا أن هذا الزنبار يبنى عشه ، ثم ينطلق إلى نوع من الديدان فيلسع إحداها لسعة تشلها ولا تقتلها . ثم ينقلها إلى عشه ، ولكن لا يدخل بها العش مباشرة ، بل يتركها عند فوهته ويدخل ويدور فى العش دورتين ، ثم يخرج ويسحب فريسته . ويقفل العش على الفريسة ، ويضع البيض عليها وينطلق هو إلى سبيله . فإذا ما فقست البيضة وجد الكائن الحى الناتج لحما طازجا يتغذى منه حتى يكتمل نموه ويخرج من عشه .

لاحظ « فابر » هذا الزنبار يقوم بعمله على الصورة الفطرية الطبيعية ، ولكن

عندما ترك الزنبار فريسته عند فوهة العش عمد « فابر » إلى نقلها بعيدا ، فخرج الزنبار وبحث عنها ثم أعادها ، ولكنه لم يستفد مما حدث ، فتركها عند الفوهة ودخل ودار دوراته المعروفة ، ثم خرج فوجد أن الفريسة قد نقلت . وهكذا كرر فابر نقل الفريسة وكرر الزنبار تركها بالباب ثم فحص العش إلى أن عيل صبر فابر ، واعتقد أن قالب السلوك عند الزنبار جامد لا مجال فيه للتغير أو الاستفادة .

ولكن جاء بعد ذلك عالمان وهما بكهام وزجته وكانا يتناوبان العمل . وكررا العملية التى قام بها فابر مرات عدة تزيد على المائه إلى أن استفاد الزنبار وأخذ الفريسة داخل العش دون تركها عند الفوهة .

فكأن الزنبار أثبت أن لديه قسطا قليلا من الذكاء استعان به على الوصول إلى غرضه برغم ما اعترضه من صعوبات .

ولا نرمى إلى الإتيان بأمثلة من جميع مراحل التطور . ولكن واضح أن القابلية لتعديل الغرائز تزداد كلما ارتفعنا فى سلم التطور . وهذه القابلية للتعديل أو التعلم تتمشى مع ذكاء الحيوان ومع مرونة أعصابه ، لأن مرونة الأعصاب يمكن أن تكون مقياسا من مقاييس القابلية للتعلم .

ونلاحظ أيضا ملاحظة أخرى وهى أن القابلية للتعلم تتمشى مع مدة الطفولة . فالحيوانات الدنيئة تولد مكتملة النمو ، مكتملة الغرائز ، قادرة على أن تعيش قائمة بذاتها . وكلما ارتفعنا فى سلم التطور نجد أن الحيوان يولد ضعيفا ، فالطيور التى هى عادة أذكى من الحشرات تولد ضعيفة ولها مدة طفولة ، ثم هى أكثر قابلية للتعلم من الحشرات ، كذلك القطط نجد أن مدة طفولتها أكبر من مدة طفولة الطيور ، وقابليتها للتعلم أكثر ، وغرائزها أقل فى مرونتها . فإذا ارتفعنا إلى مرتبة أرقى من السابقة ، وهى مرتبة القردة مثلا نجد أن غرائزها غاية فى المرونة ، وأن قابليتها للتعلم كبيرة جدا ، وأن مدة طفولتها كبيرة أيضا يكتمل فى أثنائها نمو الحيوان . فإذا ارتفعنا إلى الإنسان نجد أنه أضعف المخلوقات جميعا عندما يولد ، فإذا ترك وشانه فإنه يموت . وهو يختلف فى هذا عن الحشرات الصغيرة . ويصحب هذا الضعف مدة طفولة طويلة ومرونة متناهية وذكاء عظيم وقابلية كبرى لتعدل السلوك وللتعلم .

وكل هذا يدلنا على أهميـة مدة الطفولة من حيث التعلم ، ومن حيث سهولته وإمكانه . ويدلنا أيضا على أن الغريزة والذكاء يعملان جنبا إلى جنب ويكمل كل منهما الآخر ، بحيث أن قالب السلوك الغريزى إن كان كاملا ، وعلى درجة من الكفاية تكفى لمساعدة الحيوان على أداء وظائفه البيولوجية ، فإن الحاجة للتصرف والذكاء تكون قليلة . فالحشرة التى تخرج من طور العذراء تكون قادرة بما لديها من أساليب السلوك الفطرية الكاملة على الاستقلال ، وعلى حماية نفسها ، والحصول على غذائها ، وعلى التوالد ، والتكاثر ، وحاجتها إلى الذكاء قليلة . ولكن الحيوان الراقى كالقرد أو الإنسان يولد ضعيفا جداً وفى حاجة شديدة إلى عناية والديه ، وعند ولادته تكون عنده استعدادات للسلوك ، ولكنها قليلة الكفاية تحتاج إلى زمن طويل تنمو وتقوى فيه وهى ليست مصبوبة فى قوالب جامدة محدودة كما هى الحال فى الديدان والحشرات ، فإزاء هذا نجد لدى الحيوان الراقى من الذكاء ما يعوضه النقص في اكتمال غرائزه .

ويمكننا بوجه عام أن نقول إنه كلما ارتفعنا فى سلم التطور قل الجمود فى قوالب السلوك الغريزى ، وزادت قدرة الحيوان على التصرف ، وعلى الاستفادة من خبرته السابقة .

هذه هى العلاقة الكمية بين الغريزة والذكاء ، وبينهما كذلك علاقة وظيفية ترتبط بالعلاقة الكمية . فالغريزة هى التى تدفع الكائن الحى للقيام بالسلوك . وأما الذكاء فإنه يرشده أثناء هذا فيدرك الموقف ويحلله ، وقد يتصرف على ضوء إدراكه تصرفا يساعده على حسن تحقيق غرائزه . فإذا كان الرجل جائعا فإنه يبحث عن طعامه ، فإذا لم يجد طعاما فإنه يبحث ويفكر ويتأمل ويتذكر ، وقد يجرى التجارب إلى أن يصل إلى طعام يسد به رمقه ، فإذا كانت الغريزة تدفع الكائن الحى فإن الذكاء يرشده لتحقيق دوافعه . ولزيادة فهم الصلة بين الغريزة والذكاء نشبه الموقف كله برجل يريد أن يصل إلى هدف معين فى الظلام فيستعمل مصباحا يضىء لنفسه به الطريق ، ويرشده حتى يصل إلى هدفه سالما .

ونظرا لاكتمال نمو الحيوان الدنىء ولبساطة الظروف المحيطة به ولتحدد الوسائل

التى تقضى بها أغراضه تكون الحاجة إلى الذكاء قليلة . وأما الحيوان الراقى فنظراً لتنوع مطالبه وتعدد الوسائل التى يمكن قضاء أغراضه بها ولتعقد بيئته تكون الحاجة إلى الذكاء والتصرف كبيرة .

وبذلك ندرك أن بين الصلة الكمية والصلة الوظيفية للغريزة والذكاء تطابقا يكاد يجعلها صلة واحدة .

ويمكننا أن نلخص الموقف بأن نقول إن الغريزة هى القوة الدافعة ، وأما الذكاء فإنه القدرة المرشدة الموجهة .

## تقسيم الغرائز

لم يكن من السهل الوصول إلى تقسيم مرض للغرائز يتفق عليه علماء النفس أو عدد كبير منهم . ولعل السبب فى هذا هو صعوبة الفصل عند الإنسان بين السلوك الغريزى الفطرى والسلوك الغريزى المعدل . فالإنسان عند أول وجوده يتأثر بما حوله ، وعند ولادته يتأثر بميراث اجتماعى قوى ، ويتكيف تبعا لمعاملة من حوله ، وتبعا لما عنده من ذكاء وعوامل أخرى . لهذا كانت عملية الفصل بين هذه العوامل المتعددة أمراً عسيرا ، وكان من المنتظر إزاء هذا أن يختلف الباحثون فيما يصلون إليه من تقسيمات .

ولكن هناك بعض قواعد جرى عليها العلماء للتقسيم فعند بعض العلماء كان الأساس هو السلوك نفسه . فيكفى أن يكون السلوك الظاهرى غير مكتسب عن طريق التعليم ، ويكفى أن يكون عاما عند أفراد الجنس كله ، حتى يعتبر سلوكا غريزيا . ولهم عند الإنسان قاعدة ثالثة وهى أن يشترك فى السلوك مع غيره من الحيوانات الراقية . ولكن هذه المجموعة من العلماء ركزوا عنايتهم فى السلوك نفسه أو الحركة الظاهرية التى يقوم بها الحيوان . ولهذا السبب وضعوا قوائم طويلة بأسماء الغرائز ، ومن بين هذه الغرائز عند الإنسان مثلا مايأتى :

الأكل — وضع الاشياء فى الفم — المسك — الأخذ — الصيد أو القنص الجمع — المنافسة — المقاتلة — الغضب وغير ذلك .

ويتزعم هؤلاء العلماء ثورنديك إذ وضع للانسان ما يقرب من المائة الغريزة(١)

وهناك جماعة أخرى من الباحثين نظروا إلى الغايه الحيويه ( البيولوجية ) التى يرمى إليها السلوك . والذى ننتظره من دراسة تقوم على هذا الأساس أنه كلما بعدت الغاية قل عدد الغرائز ، وكلما قربت زاد العدد . فيرى فرويد مثلا أن الغاية الأساسية فى حياة الكائن الحى هى المحافظة على النوع ، ولذا كانت الغريزة الأساسية هي غريزة التكاثر أو الغريزة الجنسية . ويتفق مع فرويد فى هذه الناحية كثيرون من أتباعه ممن كرسوا حياتهم لدراسة الحياة الجنسية . ويرى آخرون أن هناك غايتين بيولوجيتين أساسيتين ، إحداهما أن يحافظ الفرد على نفسه ، والأخرى هى التكاثر والمحافظة على النوع . وهاتان الغايتان يمكن اتخاذهما أساسا لتقسيم مظاهر الحياة عند الحيوان وكذلك عند النبات ، وقد وجد بعض الباحثين ( تانسلى ) (٢) أن الغايات الحيوية عند الإنسان والحيوان الراقى ثلاث وهى :

(١) المحافظة على الفرد .
(٢) المحافظة على النوع .
(٣) المحافظة على الجماعة .

ولو أن هذه الغاية الثالثة يمكن أن تدخل في نظر بعض الباحثين تحت الغايتين الأوليين .

وكان من نتيجة هذين الاتجاهين ـ الاتجاه الأول الذى اعتمد على دراسة السلوك الظاهرى ، والاتجاه الثاني الذى اعتمد على الاهتمام بالغايات البيولوجية البعيدة — أن اختلطت فى الاتجاه الأول الغرائز بالأفعال المنعكسة واختلطت كذلك بالحركات الجسمية الفطرية أيا كانت . وأصبح الباب فوق ذلك مفتوحا لأى عدد يمكن إضافته

---

(١) وقد عدل ثورنديك رأيه تعديلا لا يتسع له المقام هنا ولا يتسق مع الاتجاه الذى نكتب عنه ، فيريد أن يرجع بالغرائز إلى الجينات أو حملة الصفات الوراثية . وهذا مطمع بعيد فى الوقت الحاضر .

(٢) British Journal of Educational Psychology Vo112
Tansley : The New Psychology

ونسبته إلى الغرائز . وأما الاتجاه الثاني فإنه أدى إلى تقسيم قليل الفائدة من الناحية العملية سواء فى ذلك الناحية التفسيرية أم التطبيقية .

ومن أمثلة هذا الاتجاه الثانى اتجاه فرويد وآدلر وأمثالهما . فيرى فرويد أن كل عمل فى سلوك الإنسان يمكن إرجاعه إلى الغريزة الجنسية ، وتقوم فلسفة فرويد على أن الغاية الأساسية من مظاهر الحياة هى المحافظة على الجنس ، ولهذا يحدث التكاثر والتزاوج والمحافظة على الذات وما إلى ذلك . لكن هب أننا نريد أن نفسر حب شخص لمادة رياضية كالجبر أو الهندسة ، فإننا نحتاج إلى دوران كثير حتى نصل إلى مثل هذا التفسير ، ويبدو التفسير إذ ذاك متعسفا .(١)

كذلك آدلر يرى أن الغريزة التى تفسر كل سلوك الإنسان هى السيطرة ، وتقوم فكرته على فلسفة التطور والترقى والانتقال من حالة الضعف إلى القوة ومن الخضوع إلى السيطرة ومن أسفل إلى أعلي . هذا هو الاساس الفلسفي لفكرة آدلر ؛ فنظرته إلى تطور الكون مبتدئا قبل انفصال الأرض عن الشمس ثم نظرته إلى الكائنات الحية ثم الى تطور المدنية جعلته يرى فكرة الانتقال من البساطة الى التعقيد ومن الخضوع إلى السيطرة ومن نوع من الضعف الى نوع من القوة . ورأى فى هذا قانونا عاما وفى سلوك الانسان حالة خاصة . ولكن ما سبق أن قلناه عن فرويد ينطبق بعينه علي آدلر بمعنى أننا نحتاج الى شيء من الدوران حتى نفسر الكثير من أنواع السلوك ، فمن العسير تفسير حنو الأم على صغارها واندفاع الجائع لسد رمقه بتفسيرات ادلرية دون أن تكون بعيدة المنال .

وأمثال هذه النظريات تفسر بعض الظواهر تفسيرا بسيطا مباشرا مقبولا ولكنها لا تفسر البعض الآخر إلا بالالتجاء إلى شيء من الدوران غير قليل .(٢)

وهناك مدرسة ثالثة وهى المدرسة التى يتزعمها مكدجل ، وقد نظرت إلى الغاية القريبة التى يؤدى إليها السلوك . ولنضرب مثالا يبين وجهة نظر الاتجاهات الثلاثة :

---

(١) Freud . The Ego and the Id

(٢) Adler . Individual Psychology : Psychologies of 1930

افرض أن هناك طفلا صغيرا جائعا وجد شيئا ما فى متناوله ، فأخذه ووضعه فى فمه ليأكله ، فإذا أخذنا بالتقسيم المبنى على السلوك الظاهرى قلنا إن لدينا هنا غرائز المسك والوضع فى الفم والأكل وغير ذلك ، وإذا أخذنا بالتقسيم المبنى على الغايات البعيدة قلنا إن الطفل إنما يفعل هـذا كله ليحافظ على نفسه . وإذا أخـذنا بالرأى الثالث قلنا إن الطفل إنما يفعل ذلك ليأكل ، فالغرض هنا هو الحصول على الطعام ، وأما المسك والوضع فى الفم وغير ذلك فلا تخرج عن كونها أسـاليب للحصول على الطعام ، وكذلك الرغبة فى المحافظة على النفس لا تدخل فى حساب الطفل ، وإنما الذى يدخل فى حسابه أمر آخر ، وهو الرغبة فى الأكل .

والرأى الذى نميل إلى الأخذ به هو الرأى الثـالث المبنى على الأغراض القريبة التى يرمي إليها الـكائن الحى بسلوكه ، لنأخذ مثالا آخر : هب أن سيارة مسرعة فاجأتك في الطريق ، فإنك تقفز بسرعة عظيمة من طريقها . فاذا أخـذنا بالأساس الأول قلنـا بغريزة الهرب ، وغريزة الخوف ، وغريزة الجرى ، وغريزة رفع اليدين وغير ذلك . وإذا أخذنا بالأساس الثانى قلنا إنك فعلت ذلك للمحافظة على نفسك ، أو للمحافظة على النـوع البشرى عن طريق المحافظة على نفسـك . وإذا أخذنا بالأساس الثالث قلنا إنك كنت فى موقف يهدد حياتك بالخطر ، أدركته وشعرت بالخوف فيه ، وابتعدت عنه . ولذا نقول حسب الرأى الأخير إن الغرض هو الخلاص من الموقف الخطر .

وعلى هذا الأساس الثالث نقدم قائمـة الغرائز البشرية التى وضعها مكدوجل .

| | | |
|---|---|---|
| ( ١ ) غريزة الوالدية | — | وانفعالها الحنو |
| ( ٢ ) « المقاتلة | — | « الغضب |
| ( ٣ ) « الاستطلاع | — | « التعجب |
| ( ٤ ) « الخلاص ( الهرب ) | — | « الخوف |
| ( ٥ ) « البحث عن الطعام | — | « الجوع |
| ( ٦ ) « النفور | — | « الاشمئزاز |
| ( ٧ ) « الاستغاثة | — | « الشعور بالعجز والضعف |

| | | |
|---|---|---|
| (٨) الغريزة الجنسية | — | وانفعالها الشهوة الجنسية |
| (٩) غريزة الخنوع (الاستكانة) | — | « الشعور بالنقص أو الخنوع |
| (١٠) « السيطرة (التسلط) | — | « الزهو |
| (١١) « التملك | — | « حب التملك |
| (١٢) « الحل والتركيب | — | « حب العمل والنشاط |
| (١٣) الغريزة الاجتماعية | — | « الشعور بالوحدة |
| (١٤) غريزة الضحك | — | « التسلية |

وقد أضاف مكدوجل إلى هذه القائمة فى أواخر أيامه أربع غرائز أخرى هى البحث عن الراحة بأن يزيل المرء من على جسمه ما يعطيه شعوراً غير مريح، والنوم فى حالة التعب والتنقل لرؤية المناظر الغير المألوفة ومجموعة غرائز بسيطة ترتبط بالحاجات الجسمية العادية (١) .

ويرى بعض العلماء الميالون إلى تجميع الغرائز تحت أسماء قليلة أن الغرائز التى وضعها مكدوجل يمكن أن تقع تحت الأقسام الثلاثة الآتية وهى :

(١) غرائز ذاتية أو فردية لحفظ الفرد ويدخل تحتها الهرب والبحث عن الطعام والسيطرة إلى غير ذلك .

(٢) غرائز لحفظ النوع ويدخل تحتها الوالدية والجنسية .

(٣) غرائز اجتماعية لحفظ الجماعة ، ويدخل تحتها الغريزة الاجتماعية ، والمقاتلة ، ويلاحظ أن المقاتلة وكثير غيرها تدخل تحت الثلاثة الأنواع .

وهناك تقسيمات أخرى لا تعنينا هنا ، ويكفى أن نشير إليها إشارة بسيطة ، منها تقسيم شنيدر للغرائز إلى موجبة كالجنسية والبحث عن الطعام ، وفيها يتقدم الكائن الحى عن الموقف المثير للغريزة ؛ ورأى آخر يقسم الغرائز إلى محافظة كالبحث عن الطعام والخلاص والتقزز ، ومخاطرة كالمقاتلة والحل والتركيب .

ويلاحظ أن هذين التقسيمين الأخيرين عامين بدرجة تجعلهما قليلى القيمة من

---

(١) Mc Dougall . Energies of Men.

الناحية التفسيرية للسلوك مثلهما فى ذلك مثل التقسيمات التى قدمها كل من تانسلى وفرويد وآدلر .

هذه هي أهم الاتجاهات المعروفة التى انتهت إلى وضع قوائم للغرائز ، وهناك اتجاه آخر رأى الاستغناء عن نظرية الغرائز استغناء تاما ، هذا الاتجاه أخذت به مدرستان تناقض كل منهما الأخرى مناقضة تامة ، وإحدى هاتين المدرستين مدرسة واطسون (١) الذى يرى كما قلنا أن سلوك الإنسان يمكن تفسيره على أساس الفعل المنعكس كوحدة للسلوك ، وعلى أساس ما يبنى على الفعل المنعكس الطبيعى من أفعال شرطية ، أما المدرسة الأخرى فهى التى يتزعمها جون ديوى (٢) ، ومن رأيه أن الكائن الحى أثناء اتصاله بالبيئة يقوم بنشاط وظيفته التكيف بين الكائن الحى وبين البيئة ، ويتكلم ديوى عن الدوافع والنزعات والرغبات وما إلى ذلك ، ولكنه يؤكد أن أى محاولة لوضع تقسيمات للغرائز محاولة فاشلة وغير علمية ، إذ أنه يرى أن الخوف أنواع عديدة ، فالخوف من سوء السمعة غير الخوف من الثعابين وهذا ينطبق فى رأيه على كل ما يسمى عند غيره انفعالات أو غرائز ، ولكن مكدوجل (٣) يرى أن أساس هذه النظرية المحدودة لجون ديوى أن دراساته لم تقم على تعمق فى دراسة الحيوان .

ويتخذ الجشتالتيون موقفاً شبيهاً بموقف ديوى من حيث إنكار التقسيم إلى غرائز (٤) ويسهل نقد موقفهم بنفس الطريقة السابقة .

## الغرائز وتفسير السلوك

نشأت الصعوبة فى إدراك موضوع الغرائز من أنه ليس هناك أمور محسوسة يمكن تسميتها الغرائز بخلاف الفعل المنعكس ، فهناك مؤثر ثابت ورجع ثابت وممرات

---

(١) Watson . Behaviourism.

(٢) J. Dewey . Human Nature and Conduct.

(٣) Mc Dougall . An Outline of Psychology.

(٤) Wheeler . The Science of Psychology.

عصبية معروفه ، لذلك لم ينشأ خلاف على الفعل المنعكس ولا على أنواعه ، أما الغرائز فإنها مرنة قابلة للتعديل ، وقد استنتجناها بطرق غير مباشرة كمقارنة الإنسان بالحيوان .

ونقول استنتجناها لانه لايمكن ملاحظتها ، ولذا فهى لا تخرج عن كونها فروضاً افترضناها لنفسر بها السلوك عند الإنسان أو الحيوان (١) وستبقى هذه الفروض قائمة ما دامت ناجحة ، ففى حدود الحقائق الموجودة الآن تنجح الغرائز في تفسير السلوك عند الانسان والحيوان ، فإذا أخذنا ظاهرة كظاهرة التدخين مثلا يمكننا أن نقول إن وراءها غرائز كالسيطرة والاجتماعية والاستطلاع ، فالسيطرة تفسر سلوك الولد عندما يدخن ويشعر بذلك أنه كبر أو يريد أن يكبر ، وأن التدخين أسلوب يصل به إلى مستوى الكبار ، والاجتماعية تفسر كيف أن التدخين أسلوب بسيط فى السلوك إذا قام به أكثر من فرد واحد فى مكان واحد فإنه يربطهم بعضهم ببعض ، والاستطلاع يفسر كيف أن أول سيجارة يدخنها الفرد إنما يدخنها للاستطلاع ، والتجريب ، ولمعرفة طعم الدخان ، وكيف توقد السيجارة ، وكيف تنتهى ..الخ

ويلاحظ أن السيطرة والاجتماعية والاستطلاع هنا كلها دوافع أو قوى ، فالدافع للسيطرة والدافع للاجتماعية والدافع للاستطلاع ، كل من هذه يدفع الإنسان للقيام بهذا السلوك .

وفى غالب الأحيان تكون هناك دوافع غير مباشرة للسلوك ، فحب العلم والانكباب على طلبه قد يكون بدافع مباشر وهو دافع الاستطلاع وقد يكون بدوافع أخرى كالمقاتلة للتغلب على مشكلة معينة ، أو البحث عن الطعام أو غير ذلك ، وهذه دوافع غير مباشرة إلا أن صلتها بالغرض ليست بعيدة . ولكن قد يكون طلب العلم بدافع تحسين الذات حتى تروق فى نظر شخص آخر يميل إليه طالب العلم ، وفى هذه الحالة قد يكون الدافع الجنسى بطريق بعيد غير مباشر دافعا إلى الانكباب على طلب العلم . ونرى من هذا أن الدوافع قد تكون ذات صلة مباشرة بالغرض الذى

---

(1) Hocking says. Our ideas of our original nature must always be a result of abstraction Human Nature. » P. 77.

يرمى الفرد إلى تحقيقه وقد تكون ذات صلة غير مباشرة مع تفاوت فى درجة كونها غير مباشرة .

ويمكننا أن نقول الآن إن الغرائز هى دوافع أو قوى فطرية تدفع الكائن الحى للسلوك ، وإن الغرائز كدوافع فطرية فرض علمى يساعدنا على تفسير السلوك ، ولنا الحق فى استبقاء نظرية الغرائز على هذا الأساس .

ومن هذا كله ينتفى الاعتراض القائل بأن نظرية الغرائز رجوع إلى نظرية تقسيم العقل إلى قوى عقلية مختلفة مستقلة ، فالغرائز لا تخرج عن كونها فروضاً علمية تيسر لنا فهم السلوك ووصفه ، وتيسر لنا كذلك سبل توجيهه الوجهة الصالحة .

ويحسن بنا أن ننبه هنا إلى أن أئمة المشتغلين بعلم النفس لاحظوا صدوفا عن نظرية الغرائز ، فعقدوا مناقشة طويلة انتهوا منها إلى أن نظرية الغرائز قائمة ، وأن ما يمكن أن يتناولها من التعديل يمسها فى بعض تفاصيلها لا فى جوهرها (١) .

## الصفات الأساسية للغرائز

لهذا كله يحسن وضع أهم الصفات التى تسهل علينا معرفة الغرائز وتحديدها قدر الإمكان ، ويمكن إيراد هذه الصفات فيما يأتى :

١ — العموم : فالغريزة عامة فى أفراد الجنس بغير استثناء ، فغريزة الجمع نجدها فى أفراد السنجابى فى كل زمان .

٢ — الثبوت : فالغريزة ثابتة لا يمكن استئصالها .

٣ — الاستمرار : ويقصد به استمرارها فى أكثر من مرتبة واحدة من مراتب التطور ، وغرائز الإنسان نجدها فى الحيوان الراقى كالثدييات .

٤ — الفطرية : أى أن الغريزة فطرية لا تعلم .

---

(١) Is the Doctrine of Instincts Dead ?
By : Burt, Myers, Drever, Thorndike, Pear & Vernon.
British Journal of Educational Psychology 1941 1942, 1943.

٥ — الظهور فى مراحل من النمو تكاد تكون ثابتة . فهناك غرائز تظهر عند ميلاد الإنسان كالبحث عن الطعام ، وهناك ما يظهر متأخرا قليلا كالاجتماعية والسيطرة والمقاتلة ، ومنها ما يظهر بعد ذلك كالجمع ، ومنها ما يظهر فى النصف الأول من العقد الثانى كالجنسية .

٦ — القيمة الحيوية : فللغريزة وظيفة حيوية (بيولوجية) بالنسبة للكائن الحى .

٧ — التخصيص فى نوع الموقف الذى يثيرها ، وفى نوع السلوك الذى يؤدى إلى تحقيق غايتها .

٨ — وجود مظاهر الشعور الثلاثة فى حالة قيام الكائن الحى بسلوكه الغريزى

٩ — لكل غريزة انفعال مركزى خاص بها ( ويختلف بعض العلماء على هذه النقطة ) .

# المراجع


1. British Journal of Educational Psychology 1941. 1942, 1943
2. Dewey : Humau Nature and Condnct.
3. Hocking : Human Nature P. 77.
4. Mc Dougall : Energies of Men.
5. « « : Social Psychology.
6. « « : An Outline of Psychology.
7. Tansley : The New Psychology.
8. Watson : Behaviorism
9. Wheeler : The Science of Psychology.

# الفصل السابع

## الانفعالات والغرائز

### الصلة بين الغريزة والانفعال

عرفنا أن الغرائز تتميز بثلاث نواح هامة ؛ وهى ناحية الإدراك وناحية الوجدان أو الانفعال وناحية النزوع . ونعلم أن الحالة الانفعاليـة هى المميز الرئيسى الثابت فى الغريزة ، فبينما نجـد الفعل الغريزى قابلا للتعديل فى ناحيتيه الإدراكية والنزوعية نجد الحالة الوجدانية ثابتة . فنجد أن مايثير الغريزة قديصبح غيرقادر على استثارتها ، وبالعكس مالايثيرها بطبيعته قد يكسب القدرة على استثارتها ، فقد يستثير فى الطفل غريزة الهرب رؤيته لمدرسه مع أن المدرس ليس مثيرا طبيعيا لهـا ، ولـكنه أصبح كذلك بعد أن اقترن فى ذهن الطفل بالشدة أو بالظلم أو الإرهاب . كذلك النزوع الغريزى فإنه يتعدل ويأخذ أشكالا مختلفة ، فطريقة الهرب من موقف مخيف تختلف من شخص إلى آخر ، ولـكن مهما تعدلت الخواص الإدراكية والنزوعيـة فعنصر الخوف ثابت من حيث نوعه على الأقل . كذلك غريزة الوالدية بما فيها من انفعال الحنو فإنها تـكون نحو الأولاد أو نحو الضعفاء أو نحو الأطفال عامة أو نحو الأمة كلها ، ولـكن الانفعال أو الوجدان الذى يصحبها فى كل حالة هو الحنو .

ولعل ثبوت الانفعال برغم تغير الناحيتين الإدراكية والنزوعية هو الذى سهل الـكشف عن الغرائز المختلفة .

ونلاحظ أن الانفعال المصـاحب لبعض الغرائز واضح كما فى حالة غرائز الهرب والوالدية والبحث عن الطعام ، وفى البعض الآخر غامض كما فى غريزة الحل والتركيب أو التملك . وحتى فى السلوك الغريزى الواحد نلاحظ أن الانفعال أحيانا يكون واضحا

وأحيانا غير واضح . فمما لا شك فيه أن الزهو الذى يصحب النزوع إلى السيطرة لا يكون بدرجة واحدة فى جميع المواقف .

فكأن الغرائز فى مجموعها تختلف بعضها عن بعض فى درجة وضوح الانفعال المصاحب . كما أن الغريزة الواحدة تختلف عند الأشخاص المختلفين وعند الشخص الواحد فى المواقف المختلفة من هذه الناحية وهى ناحية درجة وضوح الانفعال المصاحب .

ولعل من أسباب هذا الاختلاف أن بعض المواقف تتطلب إجراء سريعا وبعضها لا يتطلبه أو يتطلب إجراء بطيئا . فالمقاتلة تختلف عن غريزة الاستطلاع من هذه الناحية ، فلا شك أن السلوك المصاحب للمقاتلة أسرع فى العادة من السلوك المصاحب للاستطلاع . وفى المواقف المختلفة المؤدية للمقاتلة — إن كان الشخص يقدم علي القتال فى الحال كان الانفعال عنيفا جداً ، ولكن إن كان يتروى قبل الأخذ بثأره نجد أن الانفعال يفتر فى شدته . كذلك فى المواقف المؤدية للاستطلاع تجد نفسك فى حاجة للتأمل والفحص ، فيكون انفعال الاستطلاع هادئا . ولكن هب أنك كنت فى « ترام » متحرك ولمحت فى « ترام » آخر يسير فى اتجاه مضاد شبهاً لشخص عزيز عليك لم تره من سنوات ، فإنك تشعر إذ ذاك بانفعال واضح عنيف . ومن عوامل وضوح الانفعال المصاحب فى هذه الحالة قصر الزمن وسرعة الإجراء المطلوب في هذا الموقف .

وهناك مشكلات متعددة متعلقة بالصلة بين الغريزة والانفعال لا يتسع هذا المجال لنقاشها ، ولكننا نشير إليها إشارة بسيطة . فيرى البعض مثلا أن الانفعال لا يظهر مع السلوك الغريزى إلا فى حالة ظهور عائق يقف فى وجه تحقيق الرغبة الغريزية ، ولكن يصح أن نسأل أنفسنا إذا كان الانفعال فى هذه الحالة هو الانفعال المختص بالسلوك الغريزي أم هو انفعال آخر ، لنضرب لذلك مثالا بالغريزة الجنسية ، فإذا استثيرت يظهر انفعال الشهوة الجنسية ، فإذا وقفت عوائق فى سبيل تحقيق الغريزة الجنسية فإن الذى يحدث هو أن الشهوة الجنسية تقوى لظهور سرعة الرغبة فى تحقيق الدافع الجنسى ، ولكن يظهر مع ذلك الدافع للمقاتلة والانتقام خصوصاً إذا كان العائق مانعاً حقيقيا ، وتفتح لنا هذه الناحية مشكلة أخرى ، وهى : هل ما يظهر من

انفعالات فى المواقف الغريزية بسيط أم مركب من انفعالات عدة ؟ إلى غير ذلك من المشكلات العديدة ، التى اختلف عليها العلماء الذين بحثوا فى موضوع الغرائز .

ولكن الذى يهمنا أن نؤكده الآن هو أن كل غريزة من الغرائز الأساسية التى ذكرها مكدوجل يصاحبها انفعال خاص بها .

## تحليل الانفعال

تطلق كلمة انفعال على الحالات الوجدانية العنيفة ، وعلينا أن نتذكر أن الخوف مثلا له درجات مختلفة ، وأن حالات الخوف المتباينة لا تختلف بعضها عن بعض من حيث النوع (١) فالخوف أمام وحش كاسر على وشك أن يهجم عليك هو فى نوعه كالخوف عندما تريد أن تقفز من مكان عال يبلغ ارتفاعه ثلاثة أو أربعة أمتار ، ولكنه يختلف عنه فى درجته فقط .

ويجب أن نفرق دائما بين أمرين وهما :

(١) الحالة الانفعالية كالشعور بالألم إذا لامست يدى النار ، والشعور بالخوف إذا أدركت نفسى فى خطر .

(٢) الإحساسات أو الادراكات المختلفة المسببة لهذا الشعور .

وهذا تفريق بين ناحيتين من نواحى الشعور الثلاث ، فالشعور بالالم عند ملامسة النار مثلا شعور ذاتى شخصى (داخلى) وأما الإحساس فهو نتيجة مباشرة لامر موضوعى ، وهذا الامر الموضوعي هو النار ( راجع موضوع الشعور ) .

ويستعمل الناس عادة كلمة انفعال لتدل على معان مختلفة ، أحيانا تؤخذ متفرقة وأحيانا تؤخذ مجتمعة ، فيعتبرون أن الانفعال هو الشعور الخاص كالألم مثلا مجردا من أى عنصر آخر ، وأحيانا يعتبرونه المظهر الجسمى الذى يصحب الانفعال ، وأحيانا

---

(١) هذا على خلاف مع رأي ديوى الذى اثبته فى كتابه
Human Nature and Conduct

يأخذونهما معا . والذي أدخل المظهر الجسمى هو أن كل حالة انفعالية يصحبها تغييرات جسمية نشعر ببعضها ولا نشعر بأغلبها .

وعلى العموم فلنتذكر دائما أن كل حالة انفعالية يمكن تحليلها إلى العناصر الثلاثة المعروفة ، فالتقزز مثلا يحوى فى العادة ما يأتى :

(١) الشعور التقززى الخاص .

(٢) إحساسات خاصة صادرة من الجسم المسبب للتقزز .

(٣) حالة نزوعية ترمى للتخلص من الجسم المسبب للتقزز .

ويوجد فوق ما تقدم تغيرات جسمية عضوية تصحب التقزز .

فلدينا إذن الانفعال ، ونواح إدراكية تسبقه وتصحبه ، وتغيرات جسمية «لا إرادية» نشعر ببعضها ولا نشعر بأغلبها ، وحالة نزوعية .

ونعبر عادة عن الحالة النزوعيـة قائلين دفعنى الغيظ إلى الإنتقام وهممت بالهرب من شدة الخوف إلى غير ذلك .

## التغيرات الجسمية والانفعال

لنذكر تجربة من التجارب العدة التى أجراها « كانون » (١) حـديثا لملاحظة ما يصحب الانفعالات من تغييرات جسمية ، فقد فحص بواسطة أشعة رونتجين قطة بعد أن تناولت غذاءها ، فرأى أن المعدة تقوم بحركتها المنتظمة بعملية الهضم . ثم أحضر أمامها كلبا غاضبا كبير الحجم ، فلاحظ أن عملية الهضم وقفت دفعة واحـدة ولاحظ أن الأوعية الدموية انقبضت فى المعـدة واتسعت فى أطراف الجسم ، وزاد ضغط الدم زيادة كبيرة فى هذه الأطراف ، وفوق ذلك لوحظت تغييرات مختلفـة فى الإفرازات كزيادة العرق ونقص اللعاب وغير ذلك .

وقد دلت التجارب المختلفة على أن فى الحالات الإنفعالية التى منها الخوف والغضب

---

(١) Cannon; The Bodily changes in Pain, Hunger, Fear and Rage

يزداد «الإدرنالين» وكمية السكر اللازم للاحتراق فى الدم ، إلى غيرذلك من التغيرات الفسيولوجية التى قد نحس بنتائج بعضها أحيانا ولانحس بأغلبها .

## نظرية جيمس لانج

منذ أكثر من ستين عاما وضع كل من جيمس ولانج على انفراد النظرية المعروفة باسم نظرية « جيمس لانج » ولهذه النظرية صيغ متضاربة ناتجة عن عدم التمييز بين الحالة الانفعالية وبين التغيرات الجسمية .

تتلخص هذه النظرية فى أن الانفعال هو مجموعة الإحساسات المختلفة المتسببة عن التغيرات العضوية ، وتختلف الانفعالات بعضها عن بعض باختلاف هذه الإحساسات العضوية . وذهب جيمس إلى أبعد من هذا ، فقال إن المظاهر الجسمية والعضوية ليست نتيجة للانفعال ، وإنما هى السبب فى ظهوره . فنحن لانبكى ( فى نظر جيمس ) لأننا نشعر بالحزن ، ولا نضرب لأننا نشعر بالغضب ، ولا ترتعد فرائصنا لأننا نشعر بالخوف . وإنما نشعر بالحزن لأننا نبكى ، ونغضب لأننا نضرب ، ونخاف لأن فرائصنا ترتعد . وقال أيضا إنه إذا أمكن تجريد الفرد من جميع التغييرات الجسمية والعضوية فى موقف ما فإن الموقف يصبح موقفا إدراكيا خلوا من أى شعور أو إنفعال .

وواضح كما قلنا أن جيمس لم يميز فى تعبيراته بين الحالة النزوعية ( الإندفاع لعمل شىء ) وبين التغييرات العضوية ( كجفاف اللعاب وزيادة ضربات القلب وسرعة التنفس وزيادة الادرنالين والسكر فى الدم وإفراز العرق . . . إلخ )

وزيادة على ذلك فقد أثبت ( كانون ) وغيره بالتجارب والملاحظات العدة فساد هذه النظرية وأصبحوا يدعمون الفكرة القائلة بأن الانفعال حالة شعورية صرفة تصحبها بعض التغييرات الفسيولوجية .

وفوق ما تقدم فالمنطق السليم يقول إن الإنسان يهرب من الخوف ويقتل من الغيظ ، ولا يقول إن الإنسان يغتاظ من القتل ويخاف من الهرب .

## نظرية مكدوجل

وقد وضع مكدوجل نظريته لأول مرة عام ١٩٠٨ فى كتابه علم النفس الاجتماعى . وهى شبيهة بنظرية كان دارون قد وضعها من قبله . وتتلخص فكرته في أن كل التغيرات الجسمية والعضوية المصاحبة للانفعال لها غرض أساسى بيولوجى ، وهو خدمة الفعل الغريزى . وكل نوع من أنواع الحيوان تتكيف حركاته الجسمية بصورة خاصة بها أثناء الفعل الغريزى بحيث يتم هذا الفعل على أكمل وجه ممكن . وسمى دارون هذه الحركات بالأفعال المصاحبة المفيدة (١) .

(Serviceable Associated Actions)

أخذ مكدوجل ومن تبعه هذه الفكرة وبنوا عليها فى ضوء تجاربهم وملاحظاتهم نظريتهم فى الصلة بين الانفعال والتغيرات المصاحبة . فإذا ما أثير انفعال الخوف فإن الغرض الحيوى المطلوب يتحقق بسرعة الخلاص من الموقف . وقد يتم هذا العمل عند الطيور بطيرانها وعند الغزلان بالجرى وعند الحيوانات المائية بالغوص فى الماء . ولكى يتم هذا نجد أن الأعضاء الداخلية تتكيف لتساعد على تحقيق هذه الغاية ، فيسرع القلب فى عمله ليوزع الدم فى شىء من السرعة على أجزاء الجسم ، وتسرع الرئتان فى عملهما لأخذ الهواء النقى وطرد غيره وبذلك تساعدان عملية الاحتراق الضرورية لإعطاء الجسم طاقته اللازمة . ويتوزع الدم كذلك بحيث يترك أجزاء الجسم التى يمكن وقوف عملها في هذا الوقت ، فيترك المعدة والأمعاء وسطح الجلد ، ويتوزع فى المخ وفى العضلات الكبيرة التى تساعدنا على سرعة الهرب ، وتتسع حدقة العين حتى تستقبل أكبر قدر ممكن من الضوء لتستعين به على إدراك الأشياء وتمييز المواقف

وهناك أيضا التغيرات الكيميائية التى أثبت وجودها « كانون » وغيره ، والتى ذكرنا بعضها سابقا ، وهى زيادة إفراز الادرنالين والسكر ، فالادرنالين يساعد على شد العضلات واستمرار العمل ، والسكر يعطى الجسم حرارة فتقوم كل العضلات

---

(١) Darwin : The Expression of the Emotions in man and animals.

بعملها خير قيام . وللسكر والادرنالين وظائف أخرى فى هذه المواقف . ومجموع التغييرات الحادثة ونتائجها يكون عادة المظهر الخارجى للانفعال ، فنى انفعال الخوف مثلا تتلخص أهم هذه المظاهر فيما يأتى :

اتساع العين واتساع الحدقة وثبوت العين وجفاف الريق ووقوف الهضم وصفرة اللون وإسراع النبض وإسراع التنفس فى شىء من العمق وخفة الحركة وغير ذلك .

وهذه التغيرات توجد عادة فى كل موقف غريزى ، إلا أن بعض المواقف الغريزية تتطلب سرعة فى العمل والتنفيذ ونشاطا جسميا زائدا . ولهذا نجد أن التغيرات الجسمية تكون عنيفة فى غريزتى الهرب والمقاتلة . وأما الغرائز التى لا تتطلب لتحقيق أغراضها نشاطا جسميا كبيرا ولا سرعة فى التنفيذ فإن انفعالاتها تكون أقل تعقيدا وأقل عنفا بل أقل وضوحا من انفعالات غريزتى الهرب والمقاتلة . فغريزة حب الاستطلاع مثلا تتطلب الهدوء وعدم التسرع ، ولا تتطلب قوة عضلية لتحقيق رغباتها ، لذا كانت مظاهرها الخارجية بسيطة هادئة لا وضوح للانفعال فيها . وكذلك نجد غريزة حب التملك والغريزة الاجتماعية .

على أن البحوث مازالت تجرى فى هذا الموضوع إذ أنه لوحظ أن بعض الحالات الانفعالية يصحبها تغييرات مخالفه لما يصحب بعض الحالات الانفعالية الأخرى ، وقد فسر هذا الاختلاف بأن الإنسان يميل إلى الاستمرار فى بعضها كما فى انفعالات السرور ويميل إلى الكف عن بعضها الآخر كما فى انفعالات التألم والحزن . فنى الأول نجد زيادة فى النبض وانتشاراً للدم على السطح وعلى أجزاء المخ مما يجعل المجموع العصبي المركزى أكثر قابلية للتأثر بالعوامل الجالبة للسرور . وهذا يفسر الانتشاء والتيقظ المصاحبين للمواقف المؤدية إلى السرور . وأما فى الثانية فنجد هبوطا فى النبض وفى كمية الدم الذاهبة للأطراف والمخ مما يجعل المجموع العصبى المركزى أقل قابلية للتأثر بالعوامل غير الجالبة للسرور ، وهذا يفسر الانقباض والخمول والهبوط وقلة اليقظة فى المواقف الجالبة للتحسر والحزن وما إلى ذلك (١) .

---

(١) هذا بالطبع مع مراعاة ان هناك فروقا بين الأفراد تجعلنا نضعهم فى طوائف ؛ فهناك الانبساطيون وهم أكثر قابلية للتأثر بالعوامل الجالبة للسرور والانقباضيون وهم على عكس ذلك .

ويتمشى هذا التفسير مع النظرية التى نحن بصددها وهى أن التغيرات تحدث عادة لصالح الكائن الحى .

وقد اعترض على هذه النظرية بأن التغير الحادث لا يكون دائما لصالح الكائن الحي ؛ ففى حالة الخوف قد يفقد الشخص قدرته على الحركة فيثبت فى مكانه . ولكن يرد علي هذا بأن التغيرات تتجه فى اتجاه صالح الكائن الحى وهى تعمل لصالحه على قدر الإمكان . ومع ذلك فالثبوت التام الذى يحدث أحيانا فى الظروف الطبيعية من شأنه أن يفقد العدو مقدرته على تمييز الحركة وفى هذا نوع من الحماية . ولهذا كان التماوت والسكون التام وما أشبه ، كلها تحدث في الاتجاه الذى قد يفيد فى حماية صاحبه .

## الانفعالات الأولية والثانوية والمشتقة

سبق أن ذكرنا ثبتا بالغرائز المختلفة فى نظر مكدوجل ، وذكرنا مع كل منها انفعالها الخاص بها . فالانفعالات التى قلنا بأنها العناصر الأساسية فى الغرائز يسميها مكدوجل « بالانفعالات الأولية » فالإنفعالات الأولية إذن هى : الخوف والغضب والاشمئزاز والحنو . . الخ ، ولكل من هذه الانفعالات مظاهر جسمية وخارجية خاصة بها .

فكلنا يعرف من حركات شخص ما والتغير الحادث فى ملامح وجهه إن كان خائفا أو غاضبا أو غير ذلك . وتميز هذه المظاهر الخارجية للانفعالات المختلفة دعا الفنانين إلى إخراجها فى صورهم وتماثيلهم وتمثيلهم . وإدراك هذه المظاهر الخارجية يمكننا أيضا من معرفة الدوافع النفسية للأشخاص الذين نتعامل معهم . وسنعلم أيضاً أن إدراك المظاهر الخارجية للانفعال يستثير عادة عند المدرك نفس الحالة الانفعالية ، وأن انفعال الغضب مثلا يثار في شخص ما بطريقتين ، إحداهما الوقوف فى سبيل تحقيق بعض رغباته أو أغراضه الغريزية كما يسميها مكدوجل، وثانيتهما إدراك المظاهر الخارجية لانفعال الغضب (١) .

---

(١) سيدرس هذا بالتفصيل فى فصل المشاركة الوجدانية .

وتدلنا الانفعالات عادة على الحالات النفسية عندنا وعند غيرنا ، وعلى ما يجب علينا عمله ، فانفعال الغضب مثلا يدلنى على أننى غاضب . وإذا شعرت به فقد أجد أنه من المستحسن أن أضبط سلوكى خوفا من الشطط . وكذلك إدراك المظاهر الخارجية للحالات الانفعالية عند شخص ما تجعلنا نستعد لمقابلة سلوكه بالشكل المناسب ، فإذا لاحظت على شخص ما علامات الغضب فقد اتجنبه أو استعد لمقاومته أو أبدأ بمهاجمته أو غير ذلك .

فالانفعالات إذن — وخصوصا الأولية منها — لها وظيفة إدراكية . فهى توقفنا كما قلنا على الحالات النفسية عندنا وعند غيرنا وتمكننا من ضبط سلوكنا وتوجيهه .

ولكننا نعلم أن هناك بعض المواقف تستثير غريزتين فى وقت واحد ، وكثير ما يحدث أن نتذبذب بين حالتى الخوف وحب الاستطلاع أمام شىء غريب ، وإليك مثالا لحادثة وقعت لى : فقد استيقظت مرة على ملمس شىء غريب عند قدماى أثناء الليل . وكان الظلام حالكا ، فأحسست إذ ذاك بخوف شديد ، ولكنى أبعدت رجلى وقمت ببطء أتلمس هذا الشىء بيدى وأنا أتردد تردداً شديداً بين عاملى الخوف والرغبة في معرفة هذا الشىء الذى اتضح فيما بعد أنه ذيل قطة كانت نائمة فى الفراش الذى أنام فيه . ومثار الخوف أنى كنت ظننت الذيل ثعبانا عند الإحساس به ، وعند تمام المعرفة زال الانفعالان معا وحل محلهما انفعال السرور والتسلية والضحك . فالحالة الإنفعالية هنا كانت مزيجا من انفعالين أوليين . وقد يحدث أن يكون الانفعالان اللذان يثاران فى وقت واحد متضادين لدرجة تجعل امتزاجهما مستحيلا ، كالانفعال الذى يصحب غريزة البحث عن الطعام وانفعال التقزز ، وتكون نتيجة هذا التنافر أن يتغلب أحدهما على الآخر فيظهر ، وأما الآخر فإنه يختفى ( ولو ظاهريا ) . فإذا كان لدى المرء إحساس بالقىء ( تقزز ظاهر ) فإنه لا يمكنه فى الوقت نفسه أن يشعر برغبة فى تناول الطعام .

والذى يهمنا الآن هو الحالة التى فيها مزيج من انفعالين أوليين أو أكثر ويسمى الانفعال الناتج عندئذ بالانفعال المزجى أو الانفعال الثانوى أو الانفعال المركب .

ومن أمثلة الانفعالات الثانوية : الإعجاب الذى هو مزيج من التعجب ( غريزة

الاستطلاع) والخنوع (غريزة الخضوع) . ونلاحظ أن قادة الفكر أو الزعماء يثيرون إعجابنا عادة لأن بهم ناحية غامضة تستثير التعجب والاستطلاع وناحية أخرى عظيمة تستثير فينا الخضوع والخنوع . وهكذا يمكننا أن نحلل إعجابنا بالمخترعات والمخترعين وأعاظم الرجال وما إلى ذلك .

ولكن إذا اختلط الخوف بهذا الإعجاب ظهر لنا انفعال آخر وهو الرهبة . وإذا اختلطت الرهبة بالعرفان بالجميل ظهر انفعال التقديس ، ويسمى هذا الانفعال بالانفعال الديني الذي يدخل تحته انفعالات التعجب والخنوع والخوف والعرفان بالجميل . وهذا الأخير بدوره انفعال ثانوى مركب .

ومن هذا قد ندرك السبب فى عبادة القدماء للطبيعة وظواهرها ، فعبادة المصريين للنيل ربما كان سببها إعجابهم بفيضانه وانتظامه ، وما يظهر فيه من أبدية واستمرار ، وشعورهم بقوته الهائلة وقدرته على البطش ، ومع ذلك كله فإنهم كانوا يشعرون بفضله فى قدرته على إفادتهم واستمرار حياتهم . ولكن بمجرد أن أدرك الناس أسباب الفيضان ومصادره ( لا نقصد أنهم كشفوا منابع النيل ) زال انفعال التعجب وزالت معه العبادة .

وقد يمتزج التقزز بالغضب فينشأ الاحتقار .

أما انفعال الغيرة فهو مزيج من الغضب وحب التملك والشعور بالنقص . ونظراً لتعدد انفعالات الغيرة ولأنه يكبت عادة بسبب ما به من شعور بالنقص نجد صعوبة فى كشفه . فصاحب الغيرة لا يعترف أمام غيره ولا أمام نفسه بأنه يشعر بها . ومظاهر الغيرة تختلف من غضب إلى إتلاف إلى مخاصمة إلى شعور بالذلة إلى انقباض إلى غير ذلك من أنماط السلوك المتعددة .

هناك كذلك انفعال العتب فاذا اكتشفت أن كتابا ثمينا من كتبك قد أصابه التلف فقد تغضب لذلك . ولكن إذا علمت أن الذى اتلفه طفلك الصغير تجد الغضب يتحول إلى انفعال آخر هو مزيج من الغضب والحنو يمكن تسميته العتب .

ويلاحظ أن بعض هذه الانفعالات الثانوية يظهر فى دائرة عاطفة معينة ، فالعتب

لا يظهر إلا فى حالة توجد معها عاطفة « الحب » أما الاحتقار فيوجد مع عاطفة الكراهية . وسنفرد فصلاخاصا نوضح فيه معنى العاطفة والفرق بينهما وبين الانفعال.

وعلينا أن نذكر أن الانفعال الثانوى ليس مجموعا حسابيا لانفعالين أو أكثر ، وإنما هو حالة مركبة لها خصائصها ، فالاحتقار انفعال مركب يتميز عن غيره ويظهر دفعة واحدة فى الموقف المثير له ولا نجد أن الغضب يظهر ، ثم يظهر التقزز ، ثم يجمعان أحدهما على الآخر ليتكون الانفعال الجديد . وإنما يتكون الانفعال فى موقف مركب لو حلل إلى عناصره لأدى كل عنصر إلى انفعاله الأولى فالعلاقة بين الانفعال المركب والانفعالات الأولية كالعلاقة بين المركب الكيماوى وعناصره الأولية .

وهناك بحسب رأى مكدوجل نوع ثالث من الانفعالات يسميه الانفعال المشتق وهو لا يكون فى العادة مرتبطا بأى فعل غريزى ولكنه يظهر أثناء السلوك الغريزى أيا كان . فإذا أخذنا الخوف نجد أنه انفعال لغريزة الهرب ، ولكن إذا استثيرت الغريزة فإن الإنسان أثناء شعوره بالخوف قد يشعر باليأس من الهرب أو الأمل فى الهرب . ويسمى كل من اليأس والأمل انفعالا مشتقا . ونفس هذا يحدث مع بقية الغرائز . ومن الانفعالات المشتقة السرور والألم واليأس والأمل وما إلى ذلك من الانفعالات التى لا ترتبط دائما بفعل غريزى خاص .

## أساس آخر لتقسيم الانفعالات

وهناك تقسيم آخر يشيع بين علماء النفس الألمان (١) ويقوم هذا التقسيم على نوع الناحية الإدراكية التى يمكن أن تكون أساسا للناحية الانفعالية . فالانفعالات الأولية أو الدنيا هى التى ترتبط فى نظرهم « بإحساسات » بسيطة . فالألم الناشىء من شكة الدبوس أو اللذة الناشئة من تناول شراب حلو يسمى انفعالا أوليا . وأما إذا كان الانفعال ناشئا من فهم معنى حقيقة معينة فإنه يعتبر من الانفعالات العليا . فإذا سمعت مدحا يخصك فالشعور بالزهو لا ينشأ من الاستماع وإنما ينشأ من فهم معنى

---

(١) Lindsworsky : Experimental Psychology P 179 .

ما يسمع . وبعبارة أخرى تكون الانفعالات الأولية حسية الأصل . وأما الانفعالات العليا فإنها تكون معنوية الأصل . ولا يعنينا التقسيم على هذا الأساس إلا من حيث عرضه لوجهة نظر مخالفة لوجهة النظر المتبعة فى هذا الكتاب .

## طرق دراسة الانفعالات

يمكن تلخيص الطرق المتبعة فى هذا قسمين (١) : الطرق التعبيرية (Methods of Expression) والطرق التأثرية (Methods of Impression) . وتقوم الطرق التعبيرية على قياس التغيرات الحادثة فى سرعة النبض أو فى ضغط الدم أو فى طريقة التنفس أو فى تغير قدرة الجسم على مقاومة التيارات الكهربائية الضعيفة أو غير ذلك . ولكل من هذه أجهزة خاصة غاية فى الدقة تقوم بقياس هذه التغيرات وتسجيلها . ومن هذه (Sphygmograph) للنبض ( Plythysmograph ) لامتلاء الأوعية الدموية ، ( Pneumograph ) للتنفس ، (Cardiograph) للقلب ، ( Automatograph ) لحركات اليد الغير الإرادية ، ( Psychogalvanometer ) لتغير مقاومة الجسم والكهربائية .

ويعتمد فى الطرق التعبيرية على معرفة التغيرات الجسمية والفسيولوجية . والسلوكيون يعتمدون عليها دون غيرها ويكتفون بالربط بينها وبين المؤثرات .

أما الطرق التأثرية فتقوم على تاثر الشخص وشعوره وتقديره . فقد تعرض علي الشخص صورتين ليختار إحداهما ، وقد تعرض عليه عدداً من الزجاجات بها مواد ذات روائح مختلفة وعليه أن يختار أحسنها . ويعطى الشخص فى العادة تاملاته الباطنية فى هذه الحالة . ويحسن الجمع عادة بين الطرق التعبيرية والتاثرية مع العناية بإجراء التاملات الباطنية .

ويعتمد على الطريقة التاثرية فى معرفة الميول الشائعة بين الناس . فإذا عرضنا ثلاث قصص (ا ، ب ، ح) على تلميذ ليختار أحسنها فيحسن أن أجعله يوازن بين

---

(١) Drever and Collins : Experimental Psychology

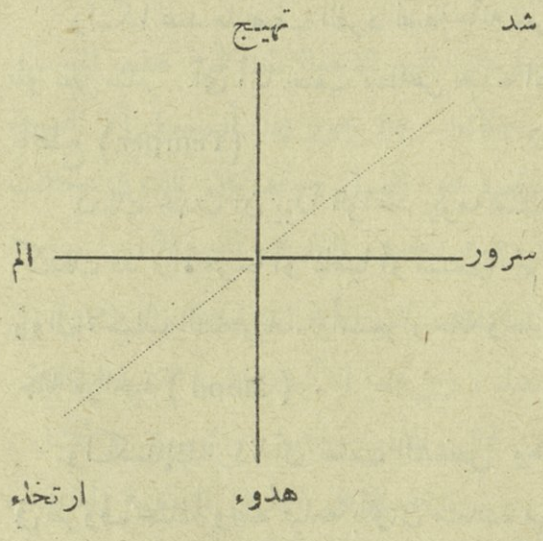
( ا ، ب ) ثم يوازن بين ( ا ، حـ ) ثم يوازن بين ( ب ، حـ ) . وأرتب ( ا ، ب ، حـ ) ترتيبا تنازليا بحسب تأثر هذا التلميذ وأكرر هذا على عدد كبير من التلاميذ حتى أخرج بفكرة عن اتجاه تذوق القصه فى حدود هذه التجربة .

ويمكن اتباع هـذه الطرق فى موضوعات أكثر عدداً وأكبر تعقيدا ويمكن الخروج منها بانماط للتأثر الانفعالى والتذوق وما إلى ذلك .

## صفات الانفعال

قام كثير من علماء النفس بمحاولة تحديد النواحى المختلفة التى يوصف بها الانفعال. فاكتفى بعضهم بان يصف الانفعال على مقياس السرور والألم وما بينهما من درجات ولكن فنت (Wundt) رأى أن هناك ثلاث نواحى :

( ١ ) السرور والألم .
( ٢ ) التهيج والهدوء .
( ٣ ) الشدة والارتخاء .




فحالة غضب قد تكون على درجة عاليه من الإيلام والهدوء والشدة . وحالة سرور مصحوب بضحك قد تكون على درجة عاليـــة من السرور والتهيج والارتخاء

ويلاحظ أنه إذا اعتبرنا السرور موجبا والألم سالبا فإن هناك درجات عديدة تقع بينهما ، ولذا سمي فنت فكرته بنظرية الأبعاد الثلاثة للانفعال .

وبالرغم مما وجه إليها من انتقادات نظرية عدة فإنها تفيد كثيراً من الناحية العملية .

## الانفعال والمزاج

من الأمور المعروفة أن التأثر الانفعالى يتوقف على أمرين أحدهما الموقف والثانى الشخص وحالته الجسمية والعقلية . فالاستعداد للتأثر الانفعالى يختلف من فرد إلى آخر ويختلف فى الفرد الواحد من وقت إلى آخر ، وذلك بحسب عوامل بعضها فطرى دائم وبعضها مؤقت .

فالإنسان فى حاله التعب أو الراحة أو المرض أو الصحة او المرح أو الاكتئاب تجده أكثر استعدادا للتأثر بطريقة معينة عنه بطريقة أخرى .

ويتوقف الاستعداد للتأثر الانفعالى إلى حد كبير على الحالة الغددية والعصبية للشخص وعلى ما يجرى فى الجسم من عمليات الهدم والبناء والعمليات الكيميائية المختلفة هذا الجزء من الاستعداد يسمى مزاج ( Temperament ) .

ولكنا عند ما نصف الفرد نصفه بأنه سريع الانفعال أو بطىء الانفعال ، مثابر أو غير مثابر . أى أننا نصف مظاهر حياته الانفعالية وطريق سيرها وهذا ما نسميه بالطبع ( Temper ) .

كذلك يحدث أن يبدأ الواحد يومه منقبضا ويستمر انقباضة هذا مدة طويلة . كذلك قد نراه مرحا أو غاضبا أو مشمئزا ثم نراه يستمر هكذا مدة طويلة حتى بعد زوال الاسباب الظاهرية . واستمرار حالة وجدانية بعد زوال أسبابها الظاهرة نسميه حالة مزاجية ( Mood ) .

ولكننا إذا أردنا أن نصف الشخص وصفا دقيقا فيحسن ملاحظته لمدة طويلة فى ظروف مختلفة وعند قيامه بألوان متعددة من النشاط ، ويحسن بالإضافة إلى درس مزاجه وطبعه وحالاته المزاجية أن نسترشد بثبت الغرائز والانفعالات فنقدره فى حالة الاستعداد للغضب ونعطيه درجة قد تتراوح من + ٢ إلى — ٢ ، ويكون معنى + ٢ أنه غضوب جدا ومعنى + ١ أنه غضوب ومعنى صفر أعتيادى ومعنى — ١ أنه مسالم ومعنى — ٢ أنه مسالم جدا وهكذا فى بقية الصفات .

وهذه طريقة مبدئية لدراسة الأشخاص من الناحية الانفعالية ، وعلى ما بها من بساطة فقد ثبتت فائدتها خصوصا فى حالة تعدد الملاحظين وتنوع الظروف .

## تطبيقات اجتماعية وتربويه

نسلم أول الأمر أن الانفعالات من أهم دوافع الإنسان للعمل ، ونستنتج من هذا أهميتها للفرد والمجتمع ، فإذا أردنا من الناس أن يقوموا بعمل ما فإن أسهل الطرق لذلك هى استثارة انفعالاتهم أو ما يسمونه عواطفهم ومشاعرهم .

وأسهل الطرق لاستثارة الانفعالات هى استثارتها عند الجماعة ، أى ان استثارة الجماعة أسهل من استثارة الفرد ، وهذا راجع إلى تضخيم التأثر بفعل المشاركة الوجدانية . ولذا تهتم الحكومات عادة بمنع التجمهر والاجتماعات أثناء الأزمات السياسية ، ويهتم الذين يريدون تهييج الرأى العام بدعوة الاجتماعات ثم استثارة الشعور فيهم ، وهذه طريقة قديمة وباقية . فهى التى اتبعها « شيشرون » قديما ، وقادة كل من الثورتين الفرنسية والمصرية وغيرهم حديثا .

وقد درس الناس كثيراً من العوامل التى تثير الانفعالات ، فمن هذه الموسيقى والشعر والفن التصويرى والتمثيلى وغير ذلك . فلا يجوز إذن أن نهمل أثر الفنون المختلفة فى تنشيط الأمم والجماعات ودفعها نحو العمل ، وقد كان للفنون بمختلف أنواعها أكبر الأثر فى إنهاض الأمم فى جميع العصور التاريخية المعروفة .

ولعلنا نرى مما تقدم إمكان إستثارة التلاميذ نحو الأعمال الخيرية والوطنية على أن تكون الاستثارة متبوعة دائما بالتنفيذ ، وعلى هذا الأساس تنبنى التربية الخلقية . ونرى أيضا أهمية التربية الفنية كتذوق الجمال والأدب والشعر والموسيقى والتمثيل ، ولكن التذوق لايكفينا ، فيجب أن ندرب التلاميذ على الطرق التعبيرية المختلفة ، سواء كان التعبير فى صورة إنتاج أدبى أو تصويرى او تمثيلى أو غير ذلك ، ونلاحظ عادة فى التلاميذ حيوية وتحمسا عند اهتمامنا بالناحية الوجدانية ، أكثر مما نلاحظ فيهم عند اهتمامنا بالناحية الفكرية النظرية المجردة .

وللانفعالات أثر فى العمليات العقلية ؛ فالحالات التى يصحبها انفعال شديد يختل فيها التفكير المنظم ، ولهذا كان من العبث مناقشة الغاضب مناقشة منطقية ، وهذا لأن التفكير يرمى إلى ربط عدة أفكار بعضها ببعض ، بينما

الانفعال يثبت فى ذهن المرء فكرة واحدة ، فالغاضب أو الحزين ، لا يسيطر على عقله إلا فكرة واحدة ، وهى التى أثارت غضبه أو حزنه . وأما فى حالات الانفعالات المعتدلة نجد أن تفكير المرء يصطبغ عادة بصبغة وجدانية خاصة ، وينتبه المرء لنوع من الأفكار دون الأفكار الأخرى ، فاذا شعر المرء بالانقباض فانه يرى أنه سىء الحظ ، ولا يرى فيما يرى أو يفكر إلا عناصر الانقباض ، ولا يقدر النكتة أو المزاح ، أما عند شعوره بالمرح ، فانه يرى السرور فى كل شىء ، ويضحك للنكتة ويقدرها . ولنفس السبب نجد أن المغرمين يرون الغرام فى الزهر والطير والماء والهواء والموسيقى والشعر ، بل وفى كل مايرون ويسمعون ويحسون . ونرى بغاية الوضوح انسجام الافكار ، واصباغها بصبغة وجدانية واحدة فى الشعر والموسيقى .

وللانفعالات آثار متناقضة فى التذكر ، فبعض الحوادث المصحوبة بانفعالات شديدة تترك آثاراً ثابتة يصبح من الصعب نسيانها ، وفى الوقت نفسه نعلم أن بعض الحوادث المصحوبة بانفعالات شديدة الإيلام ننساها نسيانا تاما . هذه حالات شاذة ، ولكن الحالات الانفعالية المؤلمة تقلل الاستعداد للتذكر ؛ فالطفل الذى يتعلم تحت التأثير بالعصا يكون تقدمه أبطأ من غيره الذى يتعلم بالطرق الحديثة التى تعتمد على الحرية ولا تعتمد على الارهاب والعقاب والتخويف .

ولبيان أثر انفعال الخوف فى التلاميذ أجرى أحد العلماء تجربة قرأ فيها بعض الكلمات على تلاميذه ثم طلب منهم استرجاعها وأوجد متوسط ما تذكره تلاميذ الفصل ، ثم قرأ عليهم مجموعة أخرى مساوية للسابقة تماما فى العدد والصعوبة ، ولما انتهى من قراءتها أطلق « مسدسا » فى الفضاء دون أن يتوقع ذلك أحد ، ثم طلب من التلاميذ استرجاع ما قرأ عليهم فوجد أن أكثرهم قد نسوا جميع الكلمات وأن عدداً قليلا منهم تذكر كلمة أو كلمتين .

واستنتج من ذلك أن الخوف يسبب النسيان .

وترمى التربية الحديثة أيضا الى اشباع النزعات الغريزية المختلفة ، أى أنها ترمى

إلى استثارة هذه الانفعالات وجعلها الدوافع الأساسية للعمل ، فالطفل الذى يعمل بشغف لإشباع حب الاستطلاع أو غريزة الحل والتركيب يتعلم أكثر وأسرع من الذى يتعلم ما يريد المدرس أن يعلمه أياه .

وهذا هو الأساس الذى تسير عليه مدارس النشاط الحديثة التى تبنى خطتها على نشاط التلميذ أكثر من نشاط المدرس ، ويستلزم نشاط التلميذ ليكون منتجا استثارة الانفعالات وإشباع الميول بالصورة التى سبق أن بيناها .

# المراجـــع


| | | |
|---|---|---|
| Cannon | : | Bodily Changes in Hunger, Fear and Pain. |
| Darwin | : | The Expression of Emotions in Man and Animals. |
| Drever & Collins | : | Experimental Psychology |
| Lindsworsky | : | Experimental Psychology |

# الفصل الثامن

## الغرائز والتربيـة

مما تقدم ذكره عن الغرائز يتضح لنا أن الإنسـان لا يولد وعقله صفحة بيضاء كما زعم « لوك » ، وإنما يولد وعنده قوى تدفعه للقيام بأنواع من السلوك يخـدم كل منها غاية حيوية معينة . وهذه القوى سميناها « الغرائز » وهـذه الغرائز هى الميراث القوى الثابت المتمكن من تـكوين الحياة العقلية للانسان . وقد أدى وصولنا إلى كل هذه النتائج إلى تغيير موقف المربى إزاء عمله . وقدأصبحت وجهة نظر المربى فى الوقت الحاضر تختلف اختلافا أساسيا عنها فى القرن الماضى وما قبله . فبالاعتراف الصريح بالغرائز أصبحت لدى المربى نقط أساسية يبـدأ منها عند محاولته توجيه الطفل أو تربيته أو تعليمه . وهذه النقط الأساسية يمكن أن يستغلها كذلك لفهم سلوك الأطفال والبالغين . وقد أصبح كذلك للتربية معنى جديد . فبعد أن كان المفروض أن المربى يمـكنه أن يقوم بكل عمل لتـكوين الطفل بالصورة التى يريدها أصبحت مهمة المربى تنحصر فى تهيئة الظروف لإنماء القوى الموجودة فى الطفل على أحسن وجه ممـكن . هذه القوى الموجودة فى الطفل والتى يراد إنماؤها وتوجيهها واسـتغلالها هى المواد الأولية أو الخامات التى تستغل فى تـكوين الفرد فى نواحيه المختلفة وهى التى سميناها « الغرائز » .

وقد سبق أن أشرنا إلى مرونة هذه القوى عند الإنسان وخصوصا أثناء طفولته ، وأشرنا كذلك إلى إمكان تعديلها في نواحيها المختلفة .

### الإعلاء والإبدال والقلب

علينا أن نتذكر أن الغرائز متى ظهرت يحسن السماح لها بالإفصاح عن نفسها ، ولـكن الطرق التى تعبر بها الغرائز عن نفسها تختلف كثيرا بعضها عن بعض ، وبسبب

هذه الاختلافات نجد أن المجتمع يرتضى بعض هـذه الطرق ولا يرتضى البعض الآخر ، ولهذا السبب أيضا ظهرت فـكرة الخير والشر . فسلوك الحيوان نظرا لأنه فى العادة سلوك جامد ثابت قليل القابلية للتغير لا يعتبر عادة خيرا أو شرا ، ولـكن سلوك الإنسان نظرا لشدة تنوعه يطلق على بعضه خير وعلى البعض الآخر شر .

فإذا أخذنا غريزة التملك مثلا فإنا نجدها عند الإنسان ونجدها ظاهرة كذلك عند بعض أنواع الحيوان كالسنجابى والنمل والنحل وغير ذلك ، ولـكنها فى الإنسان تتحقق بوسائل مختلفة ، فقد تتحقق عن طريق الجمع بالمجهود الشخصى الشريف ، وقد تتحقق بطريق السلب والنهب والاعتداء على حقوق الغير . فاشباع غريزة التملك عن الطريق الأول المشروع يسمى « إعلاء » وأما إشباعها عن الطريق الثانى الغير المشروع فإنه يسمى « قلبا » . وإذا درسنا حالة من حالات السرقة فعلينا أن نهتم فى دراستنا بتوجيه الدافع للتملك من مجراه الحالى إلى مجرى راق مشروع . هذا بالإضافة إلى الدراسات والتوجيهات العديدة الأخرى التى تعمل فى مثل هذه الحالات ، فالأمر يحتاج لدراسة واسعة النطاق تـكشف عن علاقة صاحب الحالة بافراد أسرته والطريقة التى نشأ بها . . . الخ (١)

وإذا أخذنا غريزة أخرى مثل غريزة الاستطلاع وهى موجودة عند الإنسان والحيوان ولـكنها ظاهرة جدا عند الإنسان ، فإن إعلاءها يكون بتوجيهها نحو البحث عن الحقيقة أو البحث العلمى أو استطلاع ما يفيد المجتمع ، وأما قلبها فيكون باتجاهها نحو أسرار الناس . وإذا أخذنا الغرائز واحدة بعد الأخرى فإننا نجد أوجها لإعلائها وأوجها أخرى لقلبها .

فـكأن الإعلاء هو التعبير عن الطاقة الغريزية بأسلوب يوافق عليـه المجتمع ويكون عادة أرقى من الأسلوب البدائى . وأما القلب فهو التعبير عن الطاقة الغريزية بأسلوب لا يقبله المجتمع .

وفى بعض الحالات يجد المرء صعوبة فى إيجاد طريقـة لإعلاء الغرائز فيعمل على

---

(١) راجع للمؤلف أسس الصحة النفسية .

التقليل من مثيراتها الخارجية ، ويستثير لدى نفسه ميولا أخرى يشغل بها وقته . والغريزة الجنسية بصورتها التناسلية من الغرائز التى يصعب عادة إعلاؤها ، إذ أن إعلاءها معناه أرضاؤها بطريقة يوافق عليها المجتمع أى بطريقة التزاوج المشروع . وهذا تقابله صعوبات عدة . لأن التزاوج المشروع لا يتم عادة إلا بعد أن ينضج المرء ويستقل من الناحية الاقتصادية ، وهذا النضج الاقتصادى يتاخر ميعاده تدريجيا كلما تعقدت المدنية ، وبذلك تزداد المسافة الزمنية الواقعة بين النضج الكامل للغريزة الجنسية والنضج الاقتصادى ، وهذه المسافة الزمنية تكثر فيها مشاكل المربين . ومعروف أن النظم والتقاليد الاجتماعية المتعلقة بالمسائل الجنسية أمور لا بد منها للمحافظة على كيان المجتمع . ولهذا فليس أمامنا إلا أن نربى فى الأولاد قبل بلوغهم سن المراهقة ميولا مختلفة تشغل كل نشاطهم كالميول الرياضية والموسيقية والعلمية وغير ذلك . وانشغال المرء بميول مختلفة فى وقت معين حتى لا تظهر فيه ميول أخرى لا يسهل إشباعها كاملة بطريق يوافق عليه المجتمع يسمى « إبدالا » .

والإعلاء كحل لمشاكل النشاط الغريزى يمكن أن يكون حلا دائما ، وأما الإبدال فيحسن النظر إليه كحل مؤقت وإن كان ناجحا لزمن طويل . وهذه الحلول وعلى الأخص ما يتعلق منها بالغريزة الجنسية ليست هى الحلول النهائية لما يعترضنا من مشاكل فى تربية الأطفال ، وإنما هى توجيهات فى الطريق المعقول ، وأهم ما نخرج به من هذه التوجيهات هو أنه من المستحسن مسايرة الغرائز ، وأنه لا يجوز الوقوف فى وجهها . فمهمتنا فى التربية يجب أن تنصب على إعلاء الغرائز وتوجيهها الوجهة المقبولة ، ولا يجوز أن تصبح مهمتنا محاولة بتر الغرائز أو اقتلاعها . فإن كان أمامنا طفل وبرز عنده الميل للظهور أو لإثبات الذات ، فعلينا أن نوجه هذا الميل وجهة مفيدة للطفل وللمجتمع ، وليس من واجبنا أن نقف فى سبيل هذا الميل ، ومن أمثلة ذلك أن بعض الأطفال يؤلفون قصصاً عن أعمال ومخاطرات لم يقوموا بها ، وإنما ينسجونها من خيالهم ويقصونها على غيرهم ويسرهم ما تحدثه فى نفوس سامعيهم من أثر ، فبدلا من أن ننهر هؤلاء الأطفال نتذكر أنهم إنما فعلوا ذلك بدافع قوى عندهم وهو الميل إلى إثبات الذات أو غريزة السيطرة ، وواجبنا إذ ذاك هو أن نوجههم بطريقه عملية إلى القيام بعمل حقيقى يمكنهم أن يفخروا به ، فبدلا من أن يشبعوا

غريزة السيطرة عن طريق الخيال والكذب يشبعونها عن طريق الحقيقة المطابقة للواقع .

## الغرائز وتفسير السلوك

تساعدنا نظرية الغرائز على الاهتمام بالقوى المحركة للسلوك ، وتفسير السلوك بالقوى المحركة يجعلنا أكثر عطفاً على الأطفال إزاء أخطائهم ، ويجعلنا نهتم بالدوافع الباطنية التى يعبر عنها السلوك .

فاذا قابلت المربى مشكلة الطفل الذى يبدأ التدخين فى أول مرحلة المراهقة ، لا يجوز له أن يكتفى بحرمان الطفل من مصروفة اليومى أو ضربه أو عقابه أو غير ذلك ، ولكن عليه أن يفكر فى ما قد يكون هناك من دوافع تفسر هذه الظاهرة ، فقد يبدأ الطفل التدخين فى سن مبكرة بدافع الاستطلاع ليعرف كيف توقد السيجارة وكيف تحترق وكيف تنتهى والمدة التى تأخذها فى ذلك وطعم الدخان ، إلى غير ذلك مما يشبع عنده غريزة الاستطلاع ، وقد يبدأ بالتدخين حتى يصبح فى نظر نفسه مساويا للكبار المحيطين به وخصوصا والديه ، وبذلك يشبع فى نفسه غريزة السيطرة ، وربما يبدأ التدخين لأن له أصدقاء يدخنون ولا ينسجم معهم إلا إذا فعل مثلهم ، وبذلك يشبع فى نفسه الغريزة الاجتماعية ، وقد يكون هناك تفسيرات أخرى ولكن مما لا شك فيه أن نظرية الغرائز تساعدنا على فهم السلوك بفهم دوافعه ، وتسهل علينا مهمة علاج مشاكل السلوك .

لنأخذ مثلا آخر من حالات التخريب ، فالطفل الذى يعتبر مخربا هو الذى يتناول الأشياء ويتلفها ، وقد يحدث هذا بدافع الاستطلاع ، إذ تمتد يد الطفل إلى الأشياء لمعرفة كنهها وزيادة التعرف عليها فيحلها قطعا قطعا ، وبذلك يتلفها . ففى غالب الاحيان نجد أن التخريب يمكن تفسيره بغريزتى الاستطلاع والحل والتركيب اللذين يصحبهما عدم تقدير الاطفال قيم الاشياء ورعونة حركاتهم بحكم عدم استكمال نموهم ، وقد يحدث التخريب بدافع غريزة المقاتلة ، وذلك فى حالات الغيرة أو التضايق من السلطة الغير المعقولة ، وقد يحدث التخريب كذلك من عدم إشباع الملكية فى الاطفال .

ليس معنى هذا أن كل حالات التخريب أو التدخين تفسر بهذه التفسيرات ، ولكن مثل هذه التفسيرات التى ترجع بالسلوك إلى مصادره المسماة بالغرائز تسهل علينا فهم السلوك ومهمة توجيهه .

## الغرائز وحاجات الطفولة

وقد وجد بعض المشتغلين بدراسات الاطفال فى العيادات السيكلوجية أن الغرائز وإن كانت تفسر سلوك الاطفال ، إلا أنها لايسهل إدراكها ، ووصلوا إلى تفسيرات أكثر وضوحا من الغرائز وسموها بالحاجات ، فالطفل يشعر بالحاجة إلى الأمن أو الحاجة إلى التقدير ممن حوله أوغير ذلك . رأى هؤلاء أن تفسير سلوك الاطفال بالحاجات أفيد من الناحية العملية ، ولكنهم اختلفوا فى عدد هذه الحاجات وفى أسمائها . وكان موقفهم من هذا الخلاف شبيها بموقف العلماء من الغرائز . فبينما أراد بعض العلماء الاقتصار على عدد قليل جداً من الحاجات رأى البعض الآخر ضرورة القيام بشىء من التفصيل .

وهناك فى نظر بعض الباحثين ثلاث حاجات أساسية وهى :

١ — حاجة المرء إلى النمو .

٢ — حاجته إلى أن يكون له ميول .

٣ — حاجته إلى أن يكون هو موضوع ميل أوحب .

والمقصود بالحاجة للنمو النمو من جميع نواحيه فهناك النمو الجسمى . وهناك نمو المعرفة ، وغير ذلك . ولا شك أن الطفل تشتاق نفسه للنمو ، وتفسر الحاجة للنمو فى موضوع الغريزة بغرائز عدة ، كالبحث عن الطعام ، وغريزة الاستطلاع ، وغريزة الحل والتركيب ، وغير ذلك .

وأماحاجة المرء إلى أن تكون له ميول ، فإنها تبدو فى رغبة الاطفال فى تكوين أصدقاء ، وفى تكوين هوايات وغير ذلك . وأما الحاجة إلى يكون هو موضوع ميل أو يكون محبوبا من والديه وزملائه ورؤسائه ومواطنيه وغيرهم ، فلا شك أيضا أنها حاجة أساسية تفسر بالغريزة الاجتماعية وغريزة السيطرة وما إلى ذلك .

والواقع أن الذين يدرسون الحالات الفردية يمكنهم استغلال الحاجات الثلاث السابقة الذكر فى تفسير سلوك الأطفال وفى محاولة توجيههم .

ويرى بعض الباحثين أن الحاجات الأساسية اثنتان ، وهما الحاجة للأمن والحاجة للمخاطرة، وهاتان النزعتان ظاهرتان فى المجتمع ، فالمجتمع يبدو كان فيه قوة للمحافظة أو صون التقاليد ، وقوة للتجديد والابتداع والمخاطرة . وتتنازع هاتان القوتان المجتمعات والأفراد بشكل واضح .

ويمكن تفسير هاتين الحاجتين على أساس الغرائز التى وضع قائمتها مكدوجل . ويمكننا أن نتبين فى سلوك الأطفال هاتين النزعتين أو الحاجتين ، فبحث الطفل عن الطعام والتصاقه بوالديه هو اتجاه نحو الأمن ، ومبل الطفل للمقاتلة وحل الأشياء وتركيبها هو اتجاه نحو المخاطرة . هذا ويمكن الاستغناء عن التفسير المبنى على الحاجة للمخاطرة واعتبارها نتيجة للشعور بالأمن . فالميل للمخاطرة يزداد ويبرز إذا توافر الشعور بالأمن ، فالطفل الذى يهاجم غيره إنما يفعل ذلك لوثوقه بقوته ، والفرد الذى يكسب عيشة من عمل معين لا يقدم على تركه إلا إذا وثق من عمل آخر أو من احتمال وجود عمل آخر . بذلك نرى أن الأمن والمخاطرة يغذى كل منهما الآخر، فكلما ازداد الشعور بالأمن ازدادت القدرة على المخاطرة ، وكلما خاطر الشخص كلما اكتسب من التجارب والثقة بالنفس ما يجعله يؤمن بقوته ويطمئن إلى نفسه. بذلك نرى أن الأمن والمخاطرة يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به . ويبدو من هذا أن الحاجة إلى الأمن هى الحاجة الأساسيه فى نظر بعض الباحثين . ولكن النقد الذى يوجه إلى هذا هو أن التقليل من الدوافع أو الحاجات إلى حد كبير يجعل التفسير غير مفيد من الناحية العملية .

لهذا نشأ تقسيم آخر أكثر تفصيلا وأكثر فائدة من الناحية العملية سواء فى التفسير أو العلاج ، يقول بأن حاجات الطفولة ست وهى :

| | |
|---|---|
| ١ — الحاجة للأمن | Security |
| ٢ — « للمحبة | Affection |
| ٣ — « للتقدير | Recognition |

٤ — الحاجة للحرية Freedom

٥ — « إلى سلطة ضابطة Control

٦ — « إلى النجاح Success

والحاجة إلى الامن تبدو في النواحى الجسمية والعقلية ، فالطفل يريد أن يأوى إلى والدته ويريد أن يتغذى ويريد أن يأمن البرد والحر وغير ذلك والأمن العقلى ويبدو فى خوف الطفل من كل غريب ورغبته فى بحثه ومعرفته حتى يمكنه بناء على معرفته أن يطمئن إليه أو يبتعد عنه نهائيا ، فالرغبة فى الأمن رغبة أكيدة ، ولا يتقدم الطفل بسهولة فى ميدان ما إلا إذا اطمأن وشعر بالامن فى شئونه الحيوية ، وفقدان الامن يترتب عليه القلق والخوف وعدم الاستقرار .

أما الحاجة للمحبة فتبدو فى أن الطفل يريد أن يشبع حبه لامه ومن حوله ، ويريد أن يشبع من حبهم له . ويخطىء بعض الآباء إذ يربون أبناءهم تربية عقلية مبنية على مجموعة من القواعد الباردة الخالية من كل عاطفة ، بينما يريد الطفل أن يشعر شعوراً كاملا بحب والديه له وبحبه لوالديه ، وهذا هو السبب فى أفضلية التغذية الطبيعية من ثدى الأم على التغذية الصناعية . ففى الاولى تحتضن الام طفلها ويتمتع الطفل بأمرين الغذاء والحنان . وأما التغذية الصناعية فتخلو غالبا من شعور الطفل بحنان أمه . ولذا يحسن فى حالة الاطفال الذين تضطرهم ظروفهم إلى تغذية صناعية أن تحملهم أمهاتهم إلى صدورهن وتجلسن الجلسة التى ينصح بها أطباء الاطفال فى حالة اعطائهم غذاءهم .

وأما الحاجة للتقدير فانها تبدو فى شغف الطفل بأن نعترف به ونشجعه إذا مشي أو تكلم ، ولا نقدم عليه غيره فى كل مرة ولا نهمله ونهتم بأخيه إلى غير ذلك .

وميل الطفل للحرية يبدو من غضبه إذا قيدنا حركاته ، ومن شغفه باللعب والتسلق والتزحلق والجرى ، وميله للحرية فى الحركة يتبعه ميله لحرية الكلام وحرية التفكير . والحرية هي التى تساعد على النمو . غير أن الطفل يتضايق من الحرية الكاملة ؛ فهو يود أن يعلم من آن لآخر ما يراد منه عمله ، ويود أن يتأكد من سلوكه إن كان يوافق عليه الغير أم لا . فكان الطفل يحب أن تكون أمامه سلطة

ضابطة ترشده وتوجهه ولا تقيده بقيود جامدة .

وكذلك يميل الطفل للنجاح ويتطلع إليه ، والنجاح هو الذى يجعله يثق بنفسه ويشعر بالامن ويقوم بمحاولات أخرى لتحسين سلوكه ، فالنجاح فى أول خطوة يخطوها الطفل عند أول تعلمه المشى هو الذى يدفعه إلى محاولات أخرى .

وهذه الحاجات التى ذكرناها ليست مقتصرة على الأطفال وإنما هى تفسر بسهولة سلوك الكبار . وكل ما تمتاز به الحاجات عن الغرائز أنها عملية من حيث قدرتها على تفسير السلوك وتوجيه العلاج . وعلينا أن نتذكر أن الحاجة ليست نهائية ، وإنما هى بدورها يمكن تفسيرها على أساس الغرائز .

## الغرائز والتعليم

كانت مشكلة التعليم قديما مشكلة إدراكية صرفة ، فكان المدرس يهتم بناحية المعرفة ، والطفل عليه أن يفهم ويحفظ ما يلقى عليه من المعلومات ، ولكن أصبح المربون يهتمون الآن بالدافع لكسب المعرفة أو كسب المهارة ، واستثارة هذا الدافع هى الخطوة الأولى التى ينبنى عليها تحرك الطفل واندفاعه نحو غاية معينة يسعى لتحقيقها . وأثناء نشاط الطفل لتحقيق هذه الغاية المعينة يقوم بسلوك عقلى وحركى . هذا السلوك العقلى والحركى يتحسن ، ويطلق على هذا التحسن فى النواحى العقلية والحركية اسم التعلم . تغير الحال إذن فبعد أن كان الاهتمام منصبا على التعليم أصبح منصبا أكثر على التعلم ، والفرق بين هذين الاتجاهين هو أن الرأى الحديث يهتم بنشاط المتعلم أو بفاعليته ، بينما الرأى المألوف يهتم بنشاط المعلم وفاعليته .

لذلك اختلفت دور التعليم الحديثة عن دور التعليم المألوفة ، ففى الأخير يجلس المتعلم ويقوم المعلم بنشاط كبير فى الشرح والتفهيم ، ويقتصر عمل المتعلم على الاستماع وقبول ما يلقى عليه . وأما فى دور التعليم الحديثة فان المتعلم يقوم بنشاط البحث والتنقيب وإجراء التجارب ، ويقتصر عمل المعلم على التوجيه متى لزم الأمر . والرأى الحديث القائم على فاعلية المتعلم ونشاطه يعترف بأن للطفل غرائز أو قوى أو دوافع أو محركات تجعله أميل إلى الفاعلية منه إلى الاقتصار على الانفعالية . ولأجل أن

نفهم ما يقصد من أن عملية التعلم مبنية على تنشيط الكائن الحى باستثارة غرائزه نذكر مثالا من التجارب العديدة التى أجراها علماء النفس . ولنأخذ تجربة أجراها مكدوجل (١) إذ وضع لكلبه الجائع قطعة من الخبز ( بسكويت ) فى صندوق مقفل بطريقة معقدة . فالجوع هنا مستثار وتحركه عوامل بعضها إحساسات داخلية وبعضها إحساسات خارجية ، فيحاول الكلب الحصول على البسكويت . فاستثارة الغريزة نشطت الكائن الحى للقيام بسلوك يرمى إلى الحصول على البسكويت . هذا السلوك يتعدل ويتهذب إلى أن ينجح فى الوصول إلى غايته . وبعد مرات عدة يكتسب الكلب مهارة فى فتح الصندوق . هنا يتعلم الكلب فتح الصندوق ، وكان لابد لهذا من دافع أو قوة محركة ، فالتعلم هنا ما هو إلا تحسن فى أساليب الكلب ووسائله لاشباع دوافعه التى تحفزه للسعى والنشاط والمحاولة .

وبنفس الطريقة يمكن استثارة الأطفال لإشباع غرائزهم المختلفة ، وأثناء إشباعهم لها يتعلمون أشياء كثيرة تزداد بها مهارتهم وكفايتهم لمواجهة مشكلاتهم .

فالتعليم إذا لا بد من تنشيطه عن طريق الغرائز خاصة والدوافع عامة .

لنأخذ مثالا بسيطا وهو حفظ جدول الضرب . هناك عدة طرق يمكن اتباعها ، منها أن يؤمر التلميذ بحفظه بعد فهمه لأساسه ، فاذا لم يحفظه يغرى بالمكافأة أو يهدد بالعقاب أو يثار بالتنافس إلى أن يحفظه ، أو يحلى جدول الضرب بأساليب لطيفة تجعله سهل الاستساغة ، أو يتعلم الطفل جدول الضرب حتى يمكنه القيام بعملية البيع والشراء ، أو بناء حظيرة للدواجن ، أو معرفة ماتتكلفه دواجنه للطعام أو غير ذلك . وظاهر أن الطريقة الأخيرة ألذ من غيرها ، ولذتها ناشئة من أن جدول الضرب لايحفظ فيها لغير غاية ، وإنما عملية فهم الجدول وحفظه نوع من النشاط المهم لإشباع غايات أخرى يتحقق فى أشباعها التعبير عن غرائز مختلفة كالسيطرة والحل والتركيب والاجتماع والبحث عن الطعام وغير ذلك .

وفى طرق التدريس المألوفة يمكن استغلال دراسة الغرائز فى جعل الدروس

---

(١) Mc Dougall : An Outline of Psychology.

مشوقة ، ففى دروس مبادىء العلوم لا يصح الاكتفاء بالالقاء والشرح ، وإنما يصح استثارة غريزة الاستطلاع فى التلاميذ مما يجعلهم يفكرون فى السبب فى ظاهرة معينة والحكمة منها وغير ذلك . وفى مثل هذه الدروس أيضا نعطى للتلاميذ فرصة رسم النماذج مما يشبع فيهم السيطرة والحل والتركيب والاستطلاع ، ويصح تشجيع التلاميذ على جمع نماذج خارج الفصل مما له علاقة بدروسهم واستحضارها لتركيبها وعمل المتاحف منها ، وفى هذه أشباع لغريزة الجمع والاقتناء والغريزة الاجتماعية والسيطرة وغير ذلك .

ولا شك أن أى درس من الدروس المألوفة إذا أعطى لفصل من التلاميذ يتفق هذا الدرس مع قوته يمكن جعله مشوقا بمثل ما تقدم من الطرق . هذا إذا لم يحدث تغيير جوهرى عام فى أساليب التعليم .

ويلجأ كثير من المدرسين والآباء لحل مشكلة النظام أو التعليم عن طريق إثارة غريزة الخوف أو الهرب أو غريزة الخضوع ، ويحسن ما أمكن ألا يعتمد على هاتين الغريزتين ، فالاعتماد عليهما وإن أدى إلى نتائج سريعة ، إلا أن له نتائج سيئة أكثر رسوخا وأشد أثراً ، فيترتب عليهما تنشئة الطفل الجبان المتردد القليل الثقة بنفسه ، أو الطفل الثائر الذى يصعب ضبطه تحت أى سلطة مرشدة .

ونختم هذا الفصل بأن نقول إن الغرائز هى مصادر الطاقة البشرية وهى الأسس الهامة التى يجب أن تستغل فى تكوين عادات النشء وميولهم وأخلاقهم ، فعلينا أن نبدأ بها لتوجيه السلوك ونرجع إليها فى محاولة فهمه .

# المراجع

١ — أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى .

2. Fox : Educational Psychology.
3. James, W. : Talks to Teachers.
4. Meredith : Psychology Applied to Education.
5. Sturt & Oakden : Modern Psychology & Education.

# الباب الرابع

## النزعات الفطرية العامة

# الفصل التاسع

## الاستهواء

### مقدمة عامة

سبق أن تحدثنا عن الغرائز ، وعرفنا أن الغريزة استعداد فطرى خاص يترتب على استثارته سلوك معين . ولكن بحث موضوع الغرائز لا يستنفذ كل أنواع الاستعدادات الفطرية . فهناك مجموعة من الاستعدادات الفطرية تشبه الغرائز فى كونها موجودة فى جميع أفراد الإنسان وبعضها موجود فى الحيوان الراقى ، وفى كونها لا تعلم ، وكذلك فى كونها تؤدى وظيفة بيولوجية هامة بالنسبة للكائن الحي . ولكنها تختلف عن الغرائز فى أن ليس لها — حسب رأى مكدوجل — مثيرات مخصصة ولا أنماط مخصصة للسلوك . وتختلف عنها كذلك فى أن ليس لأى منها انفعال مخصص .

وبسبب انعدام هذا التخصص في الناحية الانفعالية وكذلك فى الناحيتين الاستثارية والسلوكية ، رأى مكدوجل أن يسميها النزعات الفطرية العامة . ورأى أن يضع تحت هذا الاسم أربع نزعات وهى القابلية للايحاء أو الاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد واللعب . ويرى البعض أن يضيف نزعة خامسة وهى النزعة للتكرار . ولكن سنري أنه من الممكن إدخال هذه النزعة الأخيرة تحت موضوع اللعب .

والنزعات الثلاث الأولى ترتبط بنواحى الشعور الثلاث : الإدراك والوجدان والنزوع . فانتقال الأفكار ( الإدراكات ) من شخص إلى آخر تحت شروط معينة يدخل فى باب الاستهواء . أما انتقال الوجدانات والانفعالات من فرد إلى آخر فى ظروف معينة يدخل فى باب المشاركة الوجدانية . أما انتقال ألوان السلوك أو المظاهر

التنفيذية للنزوع فإنه يدخل فى باب التقليد . وبذلك نرى الكائن الحى معدا بما يساعده على التأثر بما حوله من مختلف المظاهر العقلية الشعورية . وبذلك أيضا نجد الإنسان بنوع خاص معدا إعداداً طبيعياً بما يعاونه على الارتباط الفكرى والوجدانى والسلوكى بمن حوله من بنى جنسه . فيكون لدى المجتمع الأدوات الطبيعية التى تهيء له تماسك أفراده بعضهم ببعض .

ويتطلب انتقال الفكرة أو الوجدان أو السلوك وجود طرفين على الأقل . ويسمى الطرف الذى تنتقل منه الحالة النفسية « المؤثر » . أما الطرف الآخر الذى تنتقل إليه هذه الحالة فإنه يدعى « المتأثر » .

ويتبين من كل هذا السر في أن بعض علماء النفس كانوا يميلون إلى تسمية هذه النزعات الثلاث بالغرائز الاجتماعية . أما النزعة الرابعة وهى اللعب فإنها يمكن أن تكون اجتماعية ويمكن أن تكون فردية . لهذا لا يشترك اللعب مع النزعات الثلاث الأخرى إلا فى كونه استعداداً فطريا عاما ، ولا يتحتم مع هذا أن يكون دائما اجتماعيا . وبهذا يشترك مع بقية النزعات العامة فى بعض الصفات ، وينفصل عنها فى البعض الآخر .

## القابلية للاستهواء

من الأمور المشاهدة أن يتحدث المرء إلى صديق عن برودة الجو فيحس السامع علي أثر هذا الحديث ببرودة فعلية . ويحدث مثل هذا فى كل يوم عندما يتأثر الناس بعضهم بأفكار بعض . فإنك لا تكاد تقرأ الخبر فى صحيفة سيارة حتى تصدقه وتتحدث عنه باقتناع . كذلك يذهب الناس لسماع خطيب أو محاضر له صيته فى محيط تخصصه ، فيخرجون وقد اعتنقوا أفكارا جديدة دون أن يسمحوا لأنفسهم بالتشكك فيها أو مراجعتها أو استيفاء الأدلة المؤدية إلى الاقتناع بها . وعلى هذه الظاهرة يعتمد الساسة فى توجيه الجماهير وجهات معينة . فهى ضرورية لدفع الجيوش للحرب ، وضرورية للدعاية ولإثارة الرعب بما يسمى حرب الأعصاب .

واستعداد الشخص لتقبل فكرة مع عدم وجود الأسباب المنطقية الكافية

لتقبلها هو ما نسميه « القابلية للاستهواء » . والذى نعلمه أن الإنسان يميل عادة إلى مناقشة ما يكتشفه عقله من حقائق ، ويميل إلى التحقيق فيما يستطلعه من أدلة ، وهذا الاستعداد للتأمل والنقد والمناقشة والتحقيق يعمل فى اتجاه مضاد للاستعداد للاستهواء . فكأن المواقف التى تبرز فيها القابلية للاستهواء تتوقف فيها القوى النقدية عن العمل .

## شروط الاستهواء

وبدراسة المواقف التى يتم فيها الاستهواء نرى أنه يكون هناك مؤثر ومتاثر ، وتكون الصلة القائمة بينهما بحيث تضعف من أثر القوى النقدية فى المتأثر . فعلينا أن ندرس فى المواقف الاستهوائية ثلاث مجموعات من العوامل ، أحدها يتصل بالمؤثر ، والآخر يتصل بالمتاثر ، والثالث يتصل بالعلاقات الواقعة بينهما ، على أن حالة كل من المؤثر والمتاثر وحالة ما بينهما من علاقة أمور متغيرة نسبية . فقد أكون قابلا للتأثر مع شخص دون شخص آخر ، وقادراً على التاثير فى شخص دون شخص آخر . وقد أكون قابلا للتأثر مع شخص فى موقف دون موقف آخر . ولهذا يجب أن نتأمل كل موقف على حدة .

وبين المتاثر والمؤثر أثناء انتقال الفكرة قدر مشترك يعاون على هذا الانتقال . فالفكرة تنتقل بين أفراد من جنس واحد بسهولة أكبر مما تنتقل بها بين الأفراد من أجناس مختلفة ، وكذلك بين أفراد الأمة الواحدة أو الدين الواحد أو الحزب السياسى الواحد أو بين الأقارب أو بين الأصدقاء . هذا القدر المشترك يكون فى العادة وجدانيا فى أساسه . وانتقال الفكرة بين أفراد المجموعة الواحدة يزيد من الصلة بينهم ، ويجعلهم أقدر على فهم بعضهم البعض الآخر . فكأن القابلية للاستهواء مبنية فى هذه الحالات على ما هو موجود من الروابط الاجتماعية ، ويترتب عليها فى نفس الوقت تنمية هذه الروابط .

ويمكننا أن ننتقل إلى شىء من التفصيل بدراسة المتأثر وحده ، ثم المؤثر وحده ،

على أن نذكر دائما أن الفصل بينهما ضرورة علمية وليست حقيقة واقعية ، إذ لايمكن أن نفكر فى أى منهما دون أن نفكر فى الآخر وفيما بينهما من علاقة . فإذا أخذنا المتأثر فإننا نجده أكثر قابلية للاستهواء إذا كان فى حالة جسمانية تضعف معها قدرته على التحقيق والنقد . فالمريض يتأثر بما يسمعه عن نفسه وعن مرضه سواء أكان ما يسمعه صحيحا أو مبالغا فيه . كذلك نجد الفرد فى حالات التعب والانهاك والتخدير والخمول أكثر استعداداً لتقبل ما يشاع حوله من أفكار .

وإذا كان المتأثر جاهلا بموضوع معين ، فإنه يتقبل بسهولة ما ينقل إليه عن هذا الموضوع . ومن أمثلة ذلك أن كان أحد الظرفاء يتناول مع صديق له طعام « المكرونة » وهو يعلم أن صديقه بحكم نشأته لا يعرف شيئاً عن أصل هذا الطعام . سأل صديقه عن « شجرة المكرونة » كيف يكون شكلها ، فرد عليه الصديق قائلا إنه يلزم أن تكون هذه الشجرة ضخمة تتدلى منها « المكرونة » فى صورة أفرع طويلة . ولم يكن الصديق مازحا في رده ، وإنما كان جاداً يعتقد أن صديقه لم يخدعه بسؤاله عن حقيقتها . وتحليل هذا أن المؤثر يعلم بجهل صاحبه ، والمتأثر واثق من علم صاحبه ، وقد وضع المؤثر سؤاله بحيث لا يحقق المتأثر فيما إذا كانت « المكرونة » تزرع أو لا تزرع ، وإنما وضعه بحيث يسلم المسئول تسليما كاملا بانها تزرع ، وليس عليه فى هذا الموقف إلا أن يتصور شكلها النباتى . ومن أمثلة ذلك أيضا أن راجت شائعة فى انجلترا عام ١٩٢٨ بان حيوانا كبيراً جداً يظهر بعد الغروب من إحدى بحيرات اسكتلندا أطلق عليه اسم Lochness Monster ، وكتبت عنه الصحف ذاكرة أن بعض السكان قد رأوه وفزعوا منه . وانقسم الناس حيال هذه الشائعة إلى قسمين ، فالمتعلمون منهم اعتبروها نوعا من التوهم ، أما الجاهلون فإنهم صدقوها وعملوا على نشرها . من كل هذا يتبين أن جهل المتاثر من العوامل الأساسية التى تيسر قبول الأفكار .

وكل حالة نجد فيها أن المتاثر أضعف بالفعل من المؤثر ، أو يشعر أنه أضعف منه ، نجد فيهما سهولة تقبله للأفكار التى تصدر إليه منه . ومن أمثلة ذلك قصر

الذكاء عند المتأثر إذا قيس بذكاء المؤثر . ولهذا كان الأغبياء وضعاف العقول فى جملتهم أكثر قابلية للاستهواء من غيرهم . وبهذا القياس نفسه نجد الأطفال أكثر تقبلا لأفكار الكبار ، والنساء أكثر تقبلا لأفكار الرجال ، والجماهير أكثر تقبلا لأفكار الزعماء .

ويلاحظ كذلك أن تعلق المرء بفكرة سابقة ، أو بحالة وجدانية معينة ، يجعله أميل إلى الاتجاه فى ناحية دون الأخرى . فالذى يعتنق مذهبا دينيا أو مبدأ سياسيا أو اتجاها عنصريا تجده أميل إلى تقبل الأفكار المشابهة لما عنده من اتجاهات . كذلك الخائف ، فإنه يكون مستعدا لتقبل الأفكار التى تشاع حوله إذا كانت من النوع الذى يزيد من الشعور بالخوف . فقد لوحظ فى الحرب العالمية الثانية أنه يسهل نشر الدعايات الكاذبة بشأن هجمات الألمان ومبلغ احتمال فتكهم بمن يقاومونهم . وبلغ الأمر بالناس أنهم كانوا يسعون وراء هذه الأخبار ، ويتبعون فى سعيهم أساليب كانت تحرمها السلطات . كذلك الذى ينتمى إلى دين معين تطربه الألحان وتسره الأجواء والطقوس والتقاليد المرتبطة بهذا الدين . بينما إذا ذهب نفس الشخص لزيارة معبد تقام فيه طقوس دين آخر غير الذى يعتنقه ، فإن ما يسمعه فى هذا المعبد من ألحان وتعاليم ، وما يراه فيه من تقاليد وصلوات قلما تبعث فى نفسه الطرب والسرور بالقدر الذى تبعثه فيها طقوس دينه وتقاليده . على أن الحالة الوجدانية الناشئة فى هذا المثال مبعثها التجاوب الكائن بين مالدى الشخص من عقائد وأفكار وبين ما يشاع حوله منها .

نرى من كل ما تقدم أن استعداد المرء لتقبل أفكار غيره تقبلا استهوائيا يمكن أن يتأثر بعوامل مختلفة ، منها مابين المؤثر والمتأثر من تشابه أومن علاقة عاطفية ، ومنها الحالة الصحية والجسمية المؤقتة والدائمة ، ومنا المستوى العقلى للمتأثر ، كمبلغ علمه بالموضوع ، وكمقدار ذكائه ، ومنها كذلك ما عليه المتأثر من حالة وجدانية ، وما عنده من عقائد وأفكار تجرفه في اتجاه دون آخر . على أننا قد نجد الشخص ذكيا عالما ومع ذلك فإننا نجده مستعدا لتصديق ما يوحى إليه به من أفكار .

فإذا انتقلنا إلى المؤثر لبحث العوامل التى تجعله أكثر قدرة على التأثير ، فإننا

نجد الصفات التى تخالف ماتقدم ذكره عن المتأثر . فنجد مثلا أن العلم بالموضوع ، وقوة الشخصية ، وارتفاع مستوى الذكاء وما إلى ذلك ، كلها تعاون صاحبها على نقل فكرته إلى غيره .

يضاف إلى هذا أن المؤثر إذا كان له صيت فى ناحية ما ، فإن هذا الصيت يسهل له نقل أفكاره إلى غيره ؛ فصيت العلماء يجعل كلامهم أكثر تأثيرا فى سامعيهم حتى ولو لم يدلوا بالأدلة الكافية على صحة مايقولون . وهذا بعينه ينطبق على تأثير الزعماء الدينيين والسياسيين . وهذا يفسر مانراه من سهولة تصديق الناس لماتنشره المطبعة ، وكذلك لما يصدر عن الحكومات . هذا إلا إذا كان هناك عداء بين القارىء وبين مصدر الفكرة مؤلفا كان أوحكومة

ومن عوامل التأثير التكرار ؛ فالإعلان الذى يتكرر فى أوقات مختلفة غير متباعدة نجده يترك أثرا قويا فى نفوس القراء . ويلاحظ هذا فى ميادين التجارة والأعمال ، وفى الدعاية للكتب والأفلام السينمائية . ونرى أن مجرد كثرة انتاج المؤلف أوتكرار ظهور الممثل فى أفلام متعددة قد يكفى لجعله أقرب إلى نفوس الناس من غيره . وقد استغلت الدول المتحاربة فكرة الإعلان المتكرر عن طريق الإذاعة والصحافة والنشرات لتقوية الروح المعنوية في جانبهم وتحطيمها فى الجوانب الأخرى . وقد أوجد الاعتماد المنظم علي هذا الأسلوب مصطلحا جديدا يعرف بحرب الاعصاب .

وهناك صلة بين التكرار والصيت، فتكرار فكرة معينة بصور منوعة خاصة يخلق لها فى نفوس الناس صيتا يسهل قبولها . ويعتمد الناس فى تمجيد اسم شخص معين ، أو تشويه اسم شخص آخر ، أو فى إعلاء قيمة سلعة معينة ، على الإكثار من التحدث أو الكتابة فى نواحى الكمال أو النقص ، مما يؤدى إلى خلق الصيت فى الاتجاه المطلوب .

وهناك عامل آخر يرتبط بالموقف ارتباطا عاما ، وهو وجود الفرد ضمن جماعة الأمر الذى من شأنه عادة أن يضعف القوى النقدية فى الفرد . وهذا يحدث بصورة أوضح إذا كانت الجماعة كبيرة العدد ؛ فكبر العدد يوهم بطريقة لاشعورية كل فرد على حدة باقتناع البقية بما يجرى أو بما يقال . ولكبر العدد أثر آخر ، وهو أن كل فرد يخشى نقد الباقين إذا اعترض منفرداً . ويلاحظ أن احتمال ظهور تصدى الجماعة

للفرد المعارض يزيد بازدياد عدد أفراد الجماعة . وهذا الذى نلاحظ من ميل الفرد إلى الانسياق مع الباقين فى اجتماع كبير ، نلاحظه أيضا فى ميل الافراد إلى عدم الخروج على الجماعة بوجه عام في تقاليدها وآدابها وعادتها .

هذا ونلاحظ أن الفرد إذا كان فى جماعة صغيرة، فإننا نجده غالبا يميل إلى الاعتراض والمناقشة ، وذلك لأن درجة الإقناع المحيطة بالفرد فى اجتماع صغير أقل منها فى اجتماع كبير ، ولذا كان الإنسياق مع بقية أفراد الجماعة أقل فى هـذه الحالة منه فى الحالة السابقة . ونجد أن خوف الفرد من تصدى بقية أفراد الجماعة أقل احتمالا للوقوع ، وذلك بسبب قلة العدد . ولهذا السبب كان تجميع الطلاب فى مجاميع صغيرة ، لا يزيد عدد كل منها عن العشرين ، أكثر تشجيعا للمناقشات للفردية التى من شأنها أن تزيد من ثقة الطالب بنفسه ، وتظهره على نواحي قوته وضعفه . وهذا لا يتوفر فى حالة حشد الطلاب فى مجاميع كبيرة لتلقى محاضرات بصورة سلبية لا يسمح لهم فيها عادة بالاعتراض أو المناقشة. ولهذا يميل الزعماء الدينيون والسياسيون إلى بث أفكارهم ومبادئهم ودعاواتهم فى اجتماعات كبيرة العدد. وقد سار على هذا المنهج هتلر وموسولينى وقادة الثورة الفرنسية وغيرهم .

وقد تكون الجماعة عاملا مساعداً . فتعمل كوسط ملائم إذا وجد فيه الشخص فإنه يمتص الفكرة الصادرة عن زعيم أو خطيب بسهولة أكبر مما لو كان منفردا أو فى جماعة صغيرة . ويمكن أن تكون الجماعة عاملا أصيلا ، فتكون الفكرة منتشرة فى أفرادها بحيث يصبحون مصدراً لها . ولما كان المصدر عددا من الأفراد وليس فرداً واحداً ، كان أثره كبيراً بفعل التكرار من ناحية ، وبفعل التأثير الجماعى من ناحية أخرى . وهـذا واضح في الانتقال المستمر للتقاليد والعقائد والمبادىء من جيل إلى آخر .

والمشاهد أن الأثر الاستهوائى للسلوك أكبر بكثير من الأثر الاستهوائى لمجرد الكلام . فإذا كنت سائراً فى الطريق مصطحبا طفلى واعترضنا كلب هائج ، فقد أقول له : كن شجاعا ولا داعى للخوف من الكلاب . ولكن قد يبدو فى حركاتى ونبرات صوتى مايدل على ماعندى من خوف . فى هذه الحالة لا يجدى ماأقوله للطفل ،

وإنما أجده يأخذ فكرته من سلوكى وما يدل عليه . ذلك لأن سلوكى كان تعبيراً صادقا بالرغم مما وجهته إلى الطفل من كلام أقصد به مخلصا إبعاد الخوف عنه . ومثال آخر لاستهواء السلوك ، الشخص الذى يسب صغاره ثم يلقنهم عبارات يحاول أن يعلمهم بها أن السباب خصلة مرذولة . ونجد على هذا المنوال أمثلة كثيرة فى العادات الصحية وعدم التمسك بها ثم حث الصغار على اتباعها . وينطبق هذا فى ميادين الدين والتقاليد والأخلاق وما إلى ذلك .

## انواع الاستهواء

سبق أن أشرنا ضمن ماتقدم إلى تقسيمين لأنواع الاستهواء . فأحد هذين التقسيمين يضع نوعين للاستهواء هما الاستهواء الفردى والاستهواء الجماعى . ففى الاستهواء الفردى يكون التأثير قائما بمفرده ، أما الاستهواء الجماعى فيكون فيه المتأثر فردا ضمن جماعة . أما التقسيم الآخر فإنه يضع نوعين آخرين ، هما استهواء السلوك واستهواء الكلام ، والفرق بين النوعين أن المؤثر فى أولهما مؤمن بفكرته ممتلىء بها ، ويظهر أثر امتلائه بفكرته وسلوكه دون قصد أو تعمل . أما النوع الآخر فإن الفكرة فيه قد لا تعدو مجرد التعبير الكلامى . بهذا قد تكون سطحية لا أثر لها فى سلوك المؤثر ، مما يجعله يبدو أحيانا على شىء من التناقض ، لانعدام التطابق بين سلوكه وكلامه . وهو فى غالب الأحيان غير مدرك لهذا التناقض .

وهناك تقسيم ثالث يضع نوعين آخرين للاستهواء ، أحدهما يسمى الاستهواء الايجابى ، والآخر يسمى الاستهواء الضدى . فنجد أن المتأثر فى حالة الاستهواء الايجابى يتقبل فكرة المؤثر . فإذا سمع شخص من صديق له أن الجو بارد فقد يوافقه على فكرته ، وقد يذهب إلى أبعد من ذلك فيحس إحساسا واضحا ببرودة الجو . هذا مثال يبين مايحدث فى الاستهواء الايجابى . وفى مثال آخر قد يسمع الشخص مديحا فى شخص آخر ، فنجده لايتقبل الفكرة بل يتقبل عكسها ، فيعقب على مايسمعه من مديح بعبارات الذم والهجاء وميل إلى ابراز العيوب ، وهذا ما يحدث فى مواقف الاستهواء الضدى .

وتختلف درجة الاستعداد للاستهواء الضدى من شخص إلى آخر ، وفى الشخص الواحد من موقف إلى آخر ، أو من وقت إلى آخر . فبعض الناس — وبخاصة هؤلاء الذين لديهم ما يسمى بـ « عقدة النقص » نجد عندهم استعداداً عاما للاستهواء الضدى ، يظهر عادة في كل المواقف ومع كل الأشخاص . وإذا كان هذا النقص مرتبطا بناحية معينة ، فإن هذا الاستعداد يظهر عادة فى المواقف التى تبرز فيها هذه الناحية . ونلاحظ أن بعض السيدات لديهن استعداد للاستهواء الضدى مع غيرهن من السيدات بدرجة قد لاتظهر لديهن مع الرجال . وقد يعلل هذا بأن شعورهن بالنقص مع الرجال قد يبلغ حدا يجعلهن يسلمن لهم بكل مايقولون أو بأغلبه . أما اختلاف درجة الاستعداد للاستهواء الضدى فى الشخص الواحد من وقت لآخر ، فقد نجد أن بعض الأشخاص لايظهر لديهم هذا الاستعداد إلا إذا طرأت عليهم حالة جسمية أو عقلية تؤدى بهم إلى التوتر والانفعال . وهم لايدركون عادة موقفهم هذا إلا بعد انتهاء الأزمة الطارئة . ويلاحظ أن توافر العواطف الايجابية كالمحبة والاحترام والتقدير والخير ، يصحبه عادة استهواء ايجابي . أما توافر العواطف السلبية كالكراهية والنفور والازدراء فيصحبه عادة استهواء سلبى .

وهناك تقسيم رابع يدخل تحته نوعان أحدهما الاستهواء الغيرى والآخر الاستهواء الذاتى . ففى الاستهواء الغيري نجد متأثرا ومؤثرا متميزين فى الظاهر أحدهما عن الآخر . أما الاستهواء الذاتى فيمكن توضيحة بالمثال الآتى : كان أحد مرضى الربو نائما فى حجرة فى فندق ، وصحا من نومه وهو يشعر بضيق شديد ، فتحسس موضع النافذة حتى لمس زجاجها ، وحاول فتحها فلم ينجح ، فلجأ إلى كسر زجاجها ليفرج عن نفسه . ولما كسر الزجاج أخذ نفسا عميقا ، وأحس بعد ذلك بهدوء وراحة شديدين ، ثم عاد إلى نومه . ولكنه عندما استيقظ فى الصباح راعه أن يجد أن الذى كسره لم يكن زجاج النافذة ، وإنما كان زجاج ساعة حائط كبيرة كانت موجودة إلى جوار النافذة . ومثل آخر حدث لى وهو أننى استيقظت فى يوم من الأيام وأنا أشعر بصداع شديد ، فأخذت فى جيبي قرصين من الأسبرين لأتناولهما عندما أصل إلى مقر عملى حتى لا أتعرض للبرد فى الطريق بين المنزل ومقر العمل . ولكننى

بعد أن وصلت انهمكت فى عملى بنشاط غير مألوف دام أربع ساعات متواصلة ، وعزوت ذلك النشاط إلى الأسبيرين ، وبدأت أعدد لنفسى فضائله ومزاياه وأثنى على منتجيه . وحدث أثناء هذا أن وضعت يدى فى جيبى فإذا بي أجد فيه الأسبيرين كما هو لم يمس . ويحدث لى أحيانا أن أجد نفسى متعبا ، ولكنى مع هذا أشعر بمقدرة على مزاولة العمل . ولكن يحدث كذلك أن أختبر درجة حرارتى فى مثل هذه الحالات ، وفى اللحظة التى أجد فيها أن درجة الحرارة على شىء من الارتفاع ، يزداد عندى الشعور بالتعب وبآثار المرض . فالشعور الإضافى بالتعب نشأ عن معرفتى بارتفاع درجة الحرارة . ويلاحظ عادة أن الإنسان يمكنه أن يسير فى طريق ضيق لا يتجاوز عرضه نصف المتر ، ولكنه يعجز عن السير في طريق يبلغ عرضه ضعف الطريق الأول أو ثلاثة أمثالة ، إذا كان هذا الطريق على جانبيه هويتين سحيقتين أو ماء يجرى .

نلاحظ فى أمثلة الاستهواء الذاتى أن شيئا من التأمل يكشف لنا عن وجود عنصر التأثير الغيرى . فزجاج النافذة وأقراص الأسبيرين ومقياس الحرارة وشدة ارتفاع الطريق مع منظر الهويتين أو الماء الجارى حوله كل هذا يعمل عمل المؤثر . من هذا نرى أن ما يسمى بالإيحاء الذاتي لا يختلف عن الإيحاء الغيرى فى جوهره .

وإذا انتقلنا إلى الاستهواء الغيرى نجد أن المتأثر لا يعترف عادة بأنه يمتص أفكار غيره ، وإنما يؤكد للناس ولنفسه أن أفكاره نتيجة اقتناع ذاتى . ولهذا يتبين أن الاستهواء الغيرى يتوافر فيه العنصر الذاتى . وعلى هذا لا يختلف الاستهواء الغيرى عن الاستهواء الذاتى فى جوهره .

## الاستهواء والعلاج النفسى

إذا حللنا العملية الاستهوائية ، وجدنا أن الموقف يتطلب خضوع المتأثر للمؤثر ؛ فإذا كانت فكرة المتاثر عن المؤثر أنه قوى الشخصية أو غزير العلم فإن المتاثر يصبح خاضعا ، ويصبح المؤثر مسيطراً فى العملية الاستهوائية . ومعنى هذا أن تقبل المتاثر لفكرة المؤثر فيه تسليم ضمنى بالنقص ، وهذا مما يفسر كون عملية الاستهواء

عملية عقلية لا شعورية : وهـذا بدوره يفسر مبلغ القوة التى تلاحظ فى ثائير عملية الاستهواء .

لهذا كان الدور الذى لعبه الاسـتهواء فى العلاجات النفسية دورا بارزاً . فقد كان المعالجون النفسيون يلجاون إليه قبل ظهور فرويد ، ومازال الـكثيرون يمارسونه حتى اليوم . وقد كان كوويه فى مدينة نانسى من أعمال فرنسا إماما لمدرسة الاستهواء ، وكان يوحى إلى المريض بانه فى تحسن مستمر ، وكان يدفعه إلى أن يوحى إلى نفسه أنه فى تقـدم مضطرد . ولايكاد المريض يقوم من نومه فى صبيحة كل يوم حتى يردد لنفسه أنه يشعر بالتحسن فى صحته . وقد عالج بهذا حالات الصـداع والخمول وما إلى ذلك .

والسر فى عدم اعتماد المعالجين النفسيين على الاسـتهواء اعتمادا كليا أنه يتناول العرض دون السبب ، وهـذا هو ما تغلب عليه التحليل النفسى ، ويلجا المعالجون النفسيون الحديثون إلى الجمع بين الاستهواء والتحليل النفسى ، وغيرهما من الطرق المـكملة لهما .

ويصل الاستهواء إلى أقصى درجاته فى حالات النوم المغناطيسى . ولـكن الالتجاء إلى التنويم المغناطيسى ليس دائما مرغوبا فيه لأن نتائجه فى العادة وقتية ، وفى كثير من الأحيان تـكون نتائجه عكسية . ولهذا نرى عدم الدخول فى تفاصيله بالرغم من أن له أسساً علمية . وقد أحيط هذا الموضوع لسوء الحظ بكثير من الشعوذة ، وهى ليست من علم النفس فى شىء .

## تجارب فى الاستهواء

من بين التجارب التى أجريت فى هذا الميدان تجربة قام بها ساتو . وقد كان يعتمد فى علاجاته على الاسـتهواء الجمعى . خطر له يوما أن يجرى تجربة بأن قدم لمرضاه كئوسا من شراب ، وبعد أن شربوا ما فيها ، أبدى لهم أسفه على أنه قد أخطأ فكان ما قدمه لهم سائلا مقيئا بدلا من النبيذ الذى قصد أن يقدمه . وما كاد ينتهى من عبارته حتى بدأ مرضاه تظهر عليهم علامات التقزز ويخرجون من الغرفة

للتقىء واحدا بعد الآخر . وقد تبين بتجربته هذه مبلغ قوة تأثير الاستهواء الجمعى .

وقد قام فلوجل بتجربة أوحى للنائم فيها بأن يمشى على يديه ورجليه ثلاث مرات حول الحجرة ، وأن يبدأ هذا بعد زمن محدد من إيقاظه . فلما أوقظ النائم ، ومضى الوقت الذى حدد له أثناء نومه ، قال إنه لا بد له على سبيل التريض من ان يمشى على يديه ورجليه حول الحجرة ، وقام بهذا العمل مبرراً إياه بأنه ضرورة رياضية . وقد أثبت المجرب بها أن الفكرة الاستهوائية تتسلط على المتأثر ويصحبها عند تنفيذها شىء من التبرير .

وقدقام كذلك اڤلنج بتجاربه على تلاميذ المدارس . وفى احدى هذه التجارب كان يطلب من التلميذ أن يضع كفه على لوح نحاسى ، ويوحى إليه بأنه لن يستطيع قلب كفه بعد إمرار تيار كهربائى خفيف فى اللوح النحاسى ، وقد نجحت هذه التجربة . وأجرى إلى جانبها تجارب أخرى أثبت من مجموعها أن التلاميذ الأذكياء أقل قابلية للاستهواء عادة من التلاميذ الأغبياء . وقد تنوعت التجارب التى تجرى فى هذا الميدان تنوعا كبيراً ، مما يجعل من العسير الاستمرار فى سرد أمثله من كل منها .

غير أننا يمكن أن نشير إلى بعض التجارب البسيطة التى تجرى عادة فى معامل علم النفس . من ضمن هذه التجارب أن تعرض على المفحوص لوحة عليها عدد من الأشكال والموضوعات . فعليها مدية ومقص ومفك ، وعليها طوابع بريد ذات ألوان مختلفة ، وعليها عدد من الأزرار بعضها أبيض وبعضها أسود وغير ذلك . وبعد أن يطلع المفحوص على اللوحة يطلب منه الإجابة عن أسئلة من النوع الآتى :

أكان الزرار الأبيض مثبتا بخيط أبيض أم بخيط أسود ؟

هل كانت الفتاة التى فى الصورة واقفة بجانب الباب أم تنظر من النافذة ؟

هل كان طابع البريد الأخضر مختوما بخاتم البريد أم غير مختوم ؟

من أى نوع كان الموسى الموجود فى الصوره ؟

وقد صيغت هذة الأسئلة وأمثالها بحيث توحى بإجابة معينة قد لا تكون ممكنة

بالنسبة للصورة المعروضة . فنى السؤال الثانى قد لا تكون هناك فتاة بالمرة ، ومع ذلك يجيب المسئول بما يدل على وجودها . كذلك السؤال الثالث يمتنع معه الشك فى أن هناك طابعا أخضر ، وعلى المسئول أن يجيب إذا كان الطابع الأخضر مختوما أو غير مختوم . وتشبه هذه الأسئلة السؤال الذى سبق أن أشرنا إليه ، والذى وجهه شخص إلى آخر عما يظن أن تكون عليه « شجرة المكرونة » .

وفى تجربة أخرى نقدم للمفحوص أوزانا متساوية ذات أحجام مختلفة ، ونطلب منه أن يقارن بينها بيديه ليحكم أيها أثقل وأيها أخف ، فيقول عادة إن الاحجام الصغيرة أثقل من الأحجام الكبيرة رغم تساويها فى الوزن . ذلك لأن الحجم الكبير يوحى بوزن كبير ، فتتهيأ العضلات لحمل وزن كبير ، ولهذا يبدو الوزن أخف مما كان ينتظر . أما الحجم الصغير فإنه يوحى بوزن صغير ، فلا تتهيأ العضلات إلا بما يكفى لحمله ، ولهذا يبدو أثقل مما كان ينتظر .

ونلاحظ فى خبرتنا اليومية أننا إذا أقدمنا على حمل حقيبة نظن أنها ممتلئة فإنها تبدو فى اللحظة التى نرفعها فيها أنها أخف كثيراً من وزنها الحقيقى ، ويحدث العكس عند الإقبال على حمل حقيبة نظن أنها فارغة .

## الاستهواء والتربية

يبدو مما تقدم أن القابلية للاستهواء يمكن الاعتماد عليها إلى مدى بعيد فى نقل لأفكار إلى الناس عامة ، وإلى الأطفال بصفة خاصة . أما الأطفال فبحكم قلة نضجهم العقلى ، وضعفهم إذا قيسوا بالكبار ، فإنهم يمتصون كثيراً مما حولهم من الأفكار ، فيمتصون من آبائهم أفكارهم عن السلوك المقبول منه وغير المقبول ، كما يتقبلون أفكارهم عما يرونه جميلا وعما يرونه غير جميل ، وهكذا يمتصون كثيراً من الأفكار عن الدين والتقاليد والقيم الجمالية والقيم الخلقية . ويتم هذا الامتصاص دون قصد ، فينشأ الطفل شاعراً بالانسجام فى أوساط دون أخرى ، بسبب ما اكتسبه من الجو المحيط به . ولذا كان من المبادىء الأولية الهامة ، أن الآباء إذا عنوا بالتمسك بخير العادات وأحسن المبادىء ، فإنهم لا يكونون فى حاجة إلى بذل جهد كبير فى تربية

أبنائهم . وهذا الذى قلناه عن الآباء وما يحيط بهم من جو المنزل ، نقوله عن المدرسين وما يحيط بهم من جو المدرسة ، وإذا أمكن أن يراعى هذا فى المجتمع الأكبر ، لكان له أثر بعيد المدى .

ومن هذا نفهم أن الاستهواء له أثر كبير فى حفظ التراث الثقافى ونقله من جيل إلى جيل ، على أن هذا لا يعنى أن نعتمد على الاستهواء اعتماداً يترتب عليه إضعاف القوى النقدية ، وإنما يجب أن يكون هناك مجال للمناقشة والتأمل والتعليل ، ويجب أن يترك للطفل حرية الاختيار والبت لنفسه وبنفسه فى كثير من المناسبات ، كاختيار الملابس ، واختيار ما يقرأ من كتب ، وما يشاهد من أفلام سينمائية ، وما يتابع من هوايات ، ومن يصاحب من أصدقاء وما إلى ذلك . فعلى الوالد أو المدرس أن يفصح عن آرائه ، وأن يسمح للناشىء أن يفصح كذلك عن آرائه . وعلى الكبار أن يروضوا أنفسهم على حسن الاستماع لآراء الصغار ، ثم عليهم أن يدعوا لهم فرصة عادلة للمناقشة ، والأخذ والرد ، ثم على الآباء أن يروضوا أنفسهم أيضا على ترك الناشىء يختار طريقه بعد هذا ، فيفيد من تجاربه ومن إصاباته وأخطائه ، كما يفيد من المستويات الثابتة التى يلمسها فى والديه ومدرسيه وجو المنزل وجو المدرسة .

ويمكن المدرس أن ينقل كثيراً من اتجاهاته وعاداته إلى تلاميذه ، ولكن عليه أن يعود تلاميذه نقد ما يقرأون وما يسمعون ، وأن يعودهم الفحص العلمى لما يقع فى حدود خبرتهم من تجارب ، ويخطىء بعض المدرسين إذ يظنون أحيانا أنهم يستنبطون الحقائق فى تدريسهم من تلاميذهم . والواقع أنهم عن طريق الأسئلة الجزئية الكثيرة يوحون بجزء كبير من الإجابة ، فلا يتاح للتلميذ مجال للتفكير الشخصى . ومن أمثلة ذلك مدرس يريد أن يلقى درسا فى خصائص كل من الخشب والزجاج فيلقى على تلاميذه أسئله تحمل نصف الإجابة أو أكثر من نصفها مثل :

أى هاتين المادتين معتم وأيهما شفاف ؟

أيهما قابل للاحتراق ، وأيهما غير قابل للاحتراق ؟

وكان الوجب أن يلقى المدرس على تلاميذه سؤالا عاما ويدعهم يفكرون ، وليكن هذا السؤال مثلا :

ماهى الفروق بين الخشب والزجاج ؟

فيضطر الأولاد أن ينقبوا فى خبراتهم السابقة ، ويدلى كل منهم بفرق من الفروق فيجمع المدرس هذه المادة ، ويستعين بهم فى ترتيبها ، ويكون منها درسا استنبطه حقا من أفكار التلاميذ وخبراتهم .

يتضح من كل هذا أن الاستهواء يلعب دوراً هاما فى تربية النشء ، غير أنه لا يجوز الاعتماد عليه بالدرجة التى تؤدى إلى إضعاف شخصياتهم . وقدرتهم على النقد والتفكير المستقل .

# المراجـــع


1. Brown, W. : Suggestion and Mental Analysis.
2. Fox : Educational Psychology.
3. Keatinge : Suggestion in Education.
4. Mc Dougall : Social Psychology. Ch. IV.
5. Ross, J. : Groundwork of Educational Psychology.
6. Tuckey. L : Hypnotism and Suggestion.

# الفصل العاشر

## المشاركة الوجدانية

### طبيعتها :

يحدث أحيانا أن يجد المرء نفسه فى جمع من الناس ، ثم يضحكون جميعا لفكاهة قيلت فيضحك معهم ، ويستغرق أحيانا فى الضحك ، ثم يسأل من بجواره أن يعيد له الفكاهة لأنه لم يسمعها جيداً . كذلك يحدث أحيانا أن يكون المرء وسط جماعة من الباكين فلا يتمالك إذ ذاك من البكاء . وهكذا نجد حالات الهياج والغضب والحزن والمرح والاشمئزاز والألم تنتشر بين الناس بسهولة كبيرة . ونشاهد مثل هذا عند الحيوان ، فنباح الكلب يستثير نباح الكلاب المجاورة ، ويلاحظ الذين يعيشون فى الريف أن نباح الكلاب يبدأ منخفضا وفى دائرة محدودة ، ثم يعلو وينتشر إلى مسافات بعيدة على شكل موجات يتبع بعضها بعضا . ولا يكاد بعض الديكة يرسل صيحته عند الفجر حتى تتجاوب معه بقية الديكة . وتعلو هذه الصيحات وتنتشر بنفس الطريقة التى سبق ذكرها . ونرى أيضا أن الشاة تفزع وتجرى فنجد بقية القطيع تجرى من الفزع تبعا لذلك .

وفى هذه الأمثلة نجد أن الحالة الانفعالية تنتقل من مؤثر إلى متأثر بعد أن يدرك المتأثر المظاهر الخارجية لهذه الحالة عند المؤثر . فكأن الشرط الأول لهذا النوع من الانتقال أن يكون لدى المؤثر حالة وجدانية قوية لها تعبير ظاهرى واضح ، يدركه المتأثر إدراكا حسيا فتنشأ عنده حالة وجدانية مشابهة لحالة المؤثر . وانتقال الحالات الوجدانية بين الكائنات الحية على هذا المنوال يسمى المشاركة الوجدانية .

وتوجد فى عالم الطبيعة ظواهر مشابهة لهذه الظاهرة . فنعلم فى علم الصوت أنه إذا كان لدينا صندوقان صوتيان ا ، ب قابلان للاهتزاز بنغمة صوتية واحدة ، ووضعا

متجاورين ، واهتزا بواسطة شوكة رنانة فإننا نجد أن ب يستجيب لاهتزازه بان يهتز بالنغمة نفسها دون تاثير ظاهرى آخر . كذلك نعلم فى علم الكهرباء أنه يمكن إحداث التيارات الكهربائية بالتاثير فيما يسمى بالملف الثانوى الذى لا يمر فيه من الأصل تيار ، وذلك عند مجرد اقترابه مما يسمى بالملف الابتدائى الذى يمر فيه تيار أصيل .

ويخطىء بعض الناس فى تعبيراتهم العامة عن المشاركة الوجدانية . فإذا قرأ الواحد منهم خبراً عن وفاة عزيز ، فقد يعتبر تأثره مشاركة وجدانية ، مع أنه يشترط للمشاركة الوجدانية إدراك التعبيرات الحسية الظاهرة للحالة الانفعالية . أما ما ينتج عن قراءة الخبر فى الجريدة فليس فى العادة إلا تأثراً ناشئا عن استثارة الذكريات والعواطف ، وناشئاً عن تقدير ما ينجم عن الوفاة من نتائج . ومن أمثلة ذلك أننا نقرأ خبراً مؤداه أن فلانا قضى نحبه . هذه الطريقة في التعبير هى مجرد نقل خبر باسلوب غير محمل بالشحنة الانفعالية التى تصحب عادة مثل هذه الأخبار ، فعند مايقرأه أحد الناس لا يتاثر بالجملة الإخبارية فى ذاتها ، ولكنه يتاثر بما قد يترتب على صحة هذا الخبر من نتائج . ليس معنى هذا أن كل ما يقرأ فى الصحف ينطبق عليه ما قلناه من الصفة الإخبارية المجردة . فقد نقرأ فى الصحيفة قصيدة شعرية مشحونة بالتعبيرات الانفعالية التى تنتقل إلى قارئها ، وبهذا نجد أنفسنا أمام مثال من أمثلة المشاركة الوجدانية المرتبطة بالتعبيرات اللغوية المكتوبة . والمتاثر فى هذه الحالة هو القارىء أما المؤثر فهو الشخص الذى ألف القصيدة . والتعبير الظاهرى للانفعال الذى يساعد على نقل الحالة الانفعالية من المؤثر إلى المتأثر هو القصيدة الشعرية نفسها .

## شروطها

وإذا درسنا المواقف التى يتم فيها حدوث المشاركة الوجدانية ، فإننا نجد أنها تتم عادة بصورة أوضح عند النساء أكثر منها عند الرجال ، وعند الأطفال أكثر منها عند الكبار ، وعند الأغبياء أكثر منها عند الأذكياء ، وعند الجهلاء أكثر

منها عند العلماء ، وعند الجماعات أكثر منها عند الأفراد . ولعل السر فى هذا واضح. فإذا قورن النساء بالرجال ظهر أن الحياة العقلية للنساء أكثر تشبعا بالاستعداد للتاثر الانفعالى منها عند الرجال ، وإذا قورن الأطفال بالكبار وجدنا أن نضج الكبار وذكاءهم وخبرتهم كلها تساعدهم على تنظيم انفعالاتهم وعلى ضبطها ، مما يجعل الأطفال بوجه عام أكثر قابلية للتاثر الانفعالى من الكبار . وما قيل فى الموازنة بين الأطفال والكبار يمكن أن يقال فى الموازنة بين الأغبياء والأذكياء ، وبين الجهلاء والعلماء .

ويلاحظ كما قلنا أن انتقال الحالات الانفعالية بين الأفراد إذا وجدوا فى جماعة كبيرة يكون أسرع وأوضح منه إذ وجدوا فى جماعة صغيرة . فالفكاهة التى تثير الضحك فى جمع كبير من الناس ، قد لا تكون كافية لإثارة الضحك فى أفراد مجموعة صغيرة . كذلك الخطبة التى تثير حماس جمع كبير حاشد ، قد لا تثير حماس اثنين أو ثلاثة يستمعون لها منفردين . والمعروف أن الأفراح يتزايد عنصر المرح فيها بتزايد عدد المشتركين فيها . كذلك المآتم يزداد قدر الحزن فيها تزايداً كبيراً بزيادة أعداد المشاركين فيها . لهذا فإننا نجد أن الناس قد درجوا فى مختلف الأزمنة ومختلف الأمكنة ، وفى مختلف مستويات التحضر والثقافة على أن يعدوا العدة الخاصة لاستقبال أفواج من الناس يعاونون على تضخيم السرور أو تضخيم الحزن . والجماعة فى هذه الحالة تلعب دور المؤثر والمتأثر . ولذلك نجد أن جماعة النسوة فى المآتم يبدأون بحالة انفعالية على درجة معتدلة أول الأمر ، ثم تظل تتزايد وتكبر وأثناء هذا كله نجد الجماعة مؤثرة فى نفسها متاثرة بنفسها .

بهذا نجد أن الأفراد يختلفون بعضهم عن بعض فى قابليتهم للمشاركة الوجدانية بحسب جنسهم أو سنهم أو درجة ذكائهم أو مبلغ ثقافتهم أو مقدار حجم الجماعة التى يوجدون بها . ونجد كذلك أن الأفراد يختلفون فى هذا باختلاف أمزجتهم . فهناك أناس يتأثرون بما حولهم من تعبيرات انفعالية تأثراً سريعا واضحاً ، لا يمكن الربط عادة بينه وبين ما سبق ذكره عن الجنس أو السن أو الذكاء أو الثقافة أو الوجود فى جماعة .

ويختلف الناس بعضهم عن بعض فى الاتجاه الذى تاخذه عندهم المشاركة الوجدانية ، وذلك بحسب اتجاه استعدادهم للتاثر الوجدانى ، فاناس أميل إلى المرح وآخرون أميل إلى الحزن . ونجد الصنف الأول يشارك فى الأجواء المرحة أكثر مما يشارك فى غيرها ونجد العكس فى الصنف الثانى .

واستعداد الفرد للمشاركة الوجدانية نجده يتغير من وقت إلى آخر ، وذلك بحسب حالته من حيث الصحة أو المرض ، وراحة الجسم أو إجهاده ، وهدوء الأعصاب أو تهيجها ، وكذلك بحسب الاتجاه النفسى الراهن . فالشخص فى حالة المرض أسرع تأثراً بما يحيط به من حالات وجدانية منه في حالة الصحة . كذلك نجد الشخص المجهد سريع التأثر بما حوله من وجدانات . وإذا كان الشخص تغمره فى لحظة ما حالة انشراح ، فإنه يكون أكثر قابلية للتأثر بما يصادفه من أجواء المرح ، وأقل ميلا للتأثر بما قد يصادفه من أجواء الحزن ، بل ونلاحظ أنه يرى المرح فى كل ما يصادفه .

## المشاركة الوجدانية والتماسك الاجتماعى

يرى مكدوجل أن المشاركة الوجدانية تلعب دوراً أهم مما تلعبه النزعات الفطرية الاجتماعية الأخرى فى إحداث التماسك بين أفراد الجماعة . ويلاحظ أن الجماعات تميل إلى التجانس من حيث الجو الوجدانى الذى يشيع فيها ، وإذا بدأ فرد فى جماعة ما يشذ عنها فى الحالة الوجدانية فإنه سرعان ما يميل إلى مسايرة الجماعة ، وإذا لم يتمكن من هذا ، فإن الجماعة تميل عادة إلى إبعاده عنها حتى يتم لها الشعور بالتجانس الوجدانى ، ويلاحظ هذا بصورة جلية فى الحالات الإنفعالية الواضحة ، فإذا شمل الحزن مجموعة من الأفراد ، ثم دخل عليهم شخص فى حالة مرح ، فإنهم يميلون إلى التخلص منه ، إلا إذا انسجم معهم فى حالتهم الإنفعالية ، ويلاحظ أنهم فى هذه الحالات يكرهون أى مظهر من مظاهر المرح ؛ كذلك إذا كان هناك مجموعة من الناس يشتركون فى إحياء حفل مرح ، فإنهم يتضايقون ممن يظهر

بينهم بعلامات الاكتئاب ، ويميلون إلى التخلص منه حتى يحتفظوا بالتجانس فى الجو المرح الذى يسود بينهم .

## المشاركة الوجدانية والتربية

تقوم التربية فى جزء كبير منها بتهذيب النواحى الوجدانية ، وتقوم كذلك بغرس القيم التى ترتبط بأنواع السلوك المختلفة ، ففى التربية الدينية مثلا نريد أن ننشىء التلاميذ على الشعور بالتقديس والرهبة والخشوع والشكران والعرفان بالجميل ، وهذه الحالات تشيع بصورة أيسر إذا وجد بين التلاميذ من المدرسين من يشعرون بها شعوراً قويا مخلصا ، فإذا رتبت الاجتماعات الدينية . وساعد المدرسون تلاميذهم على استشعار هذه الحالات ، فإنهم يشعرون بها ، وبتكرار هذه الاجتماعات،وتكرار أساليب التربية الدينية الأخرى يمكن قطع مرحلة بنجاح نحو تكوين الاتجاه الدينى الصحيح .

ومثل هذا يمكن أن يقال فى التربية الجمالية ، فتذوق الصيغ الجمالية الراقية ، يجب أن يسود الأوساط التعليمية ، حتى يرتقى الذوق . وهذا لا يتأتى إلا إذا كان الناظر والمدرسون يستجيبون للانتاج الفنى الراقى دون غيره ، بهذا نرتقى بتلاميذنا فى تذوق الموسيقى ، والتصوير ، والتمثيل . ويعاون على هذا الارتقاء ما يقام من معارض ، ومتاحف ، وحفلات ، وما يقوم به الناظر والمدرسون من تشجيع واستجابة . كذلك تجب العناية بتجميل مبنى المدرسة وحديقتها وحجراتها ، ومكتبتها ، وناديها ، وأثاثها ، تجميلا يساعد على ارتقاء الذوق عند التلاميذ .

ويجدر بنا أن نشير إلى وجوب العناية بهذه الناحية ، ونشير كذلك إلى أن تدريس الأدب من شعر ونثر أصبح فى كثير من الأحيان قاصراً على شرح بعض المعانى والمفردات ، وعلى حفظها بصورة مجردة من التأثر ، والشعور بجمالها ، بينما إذا قام المدرس باستشعار ما فى القصيدة من نواح جمالية وإنسانية ، فإنه يمكنه أن يجعل تلاميذه يهتزون بهذه النواحى اهتزازاً يكون له أثر بعيد فى التربية الأدبية الحقة .

وبنفس الطريقة ، يمكن إثارة الاستحسان والاستهجان لمختلف أنواع السلوك ، فاستحسان الكبار للسلوك الطيب يشيع مثله فى نفوس من حولهم من الأطفال . وكذلك يمكننا أن نعود تلاميذنا الارتياح لفعل الخير ، ومشاركة الناس آلامهم ، وعدم الوقوف عند هذا ، بل نعودهم القيام ببعض الواجب نحوهم قياما يشعرهم بشىء من الارتياح للقيام بواجب إنسانى .

من كل هذا نرى أن المشاركة الوجدانية يمكن أن تلعب دوراً هاما فى جانب من أهم جوانب التربية .

# المراجـــع

1. Ginsberg : Social Psychology.
2. Mc Dougall : Social Psychology. Ch. IV.
3. Ross, E. A. : Social Psychology.

# الفصل الحادى عشر

## التقليـــد

سبق أن ذكرنا أن الاستهواء هو انتقال الأفكار ، وأن المشاركة الوجدانية هى انتقال الوجدانات من المؤثر إلى المتأثر . أما انتقال السلوك نفسه فإنه يسمى «التقليد» والتقليد ظاهرة موجودة بشكل واضح فى الحيوان الراقى ، بل وله أهميـة فى ترقى حياة الكائن الحى نفسه . فالتقليد يظهر بوفرة لدى الإنسان والقردة وبعض أنواع الطيور . والتقليد عامل هام فى تعلم الإنسان طريقته فى المشى والكلام والأكل والشرب وكثير من عاداته اليومية .

وقد سبق أيضاً أن ذكرنا أن الاستعداد للتقليد كالاستعداد للاستهواء والمشاركة الوجدانية من حيث كونه استعداداً فطريا . فالإنسان مقلد بطبيعته وكذلك القرد والببغاء يقلدان بطبيعتهما . أما أسلوب السلوك المنقول فهو مكتسب . ولتوضيح هذا نذكر أن لدى الإنسان استعداداً فطريا للتعبير اللغوى ، ولديه كذلك إستعداد فطرى للتقليد . وبهذين الاستعدادين يمكنه أن يكتسب اللغة المحلية التى نشأ فى بيئتها ، وبهذا يتحدث من صغره الألمانية أو الإنجليزية أو العربية ، ويتحدث فى كل حالة من هذه الحالات باللهجة المحلية الخاصة . من هذا نتبين أهمية التقليد فى كسب أساليب السلوك التى نحكم عن طريقها أحيانا على مستوى صاحب هذا السلوك ، فنعتبر أن هذا متمدن وذاك غير متمدن ، وأن هذا مهذب وذاك غير مهذب .

ونظراً للتداخل الشديد بين ظواهر المشاركة الوجدانية والاستهواء والتقليد ، ونظراً لأننا لانجد إحدى هذه الظواهر فى صورتها النقية الخالصة ، فإن الأمر قد اختلط على بعض الباحثين فأطلقوا اسم التقليد على كل هذه الظواهر . وأراد بعض الباحثين الآخرين أن يفرد لكل ظاهرة اسمها . والموقف يتضح إذا ذكرنا أن الحياة العقلية فى أى لحظة توجد مركبة من عناصر تدخل دائما تحت ثلاثة أنواع ، كل نوع

منها يقابل إحدى الظواهر الثلاثة ؛ فالوجدان يقابل المشاركة الوجدانية ، والإدراك يقابل الإستهواء ، والسلوك أوالناحية التنفيذية للنزوع يقابل التقليد . ويتضح الموقف أكثر من ذلك إذا تذكرنا أن الفصل إلى وجدان وإدراك ونزوع ، وكذلك الفصل إلى مشاركة وجدانية واستهواء وتقليد ، أمور يتطلبها التحليل العلمى . وعلينا أن نذكر كذلك أن تسمية الموقف الواحد باسم واحد يقصد به عادة الإشارة إلى العنصر الغالب . فإذا قلنا إن فلانا فى حالة انفعالية ، فإننا نقصد أن المظهر الإنفعالى هو الغالب على المظاهر الأخرى فى هذه الحالة . كذلك إذا قلنا إن هذه حالة تقليد ، فإننا نعنى أن عنصر التقليد هو الغالب .

لنأخذ مثالا مايحدث أثناء استماع جمع من الناس إلى خطيب مشهور . فإن الجو يوحى بعظمة المتكلم ، وبهذا يستمع الناس ولديهم فكرة واحدة عن قدرة الخطيب ، وتجدهم يشعرون إزاءه بالإعجاب ، ويشتركون جميعا فى هذه الحالة الوجدانية التى تساعد بدورها على تقبل الأفكار . والناس إذ يظهرون بمظهر الاحترام وحسن الاستماع ، ويعبرون عن طريق التصفيق ومختلف التعبيرات الدالة على الإعجاب ، يقلدون بعضهم بعضا . والدليل على هذا أن كثيراً من المستمعين لا يصفق للخطيب إلا بعد أن يرى غيره يصفق . ونجد أحيانا أن التصفيق يبدأ من شخص أو أكثر ، ثم ينتشر بسرعة البرق حتى يعم جموع الحاضرين . وقد يقول البعض إنه لايمكن الفصل بين التصفيق وهو سلوك خارجي وبين الإعجاب وهو حالة وجدانية داخلية . ولكن إذا تذكرنا أن الإعجاب له تعبيرات مختلفة ، وأن التصفيق لايخرج عن كونه واحدا منها ، وإذا تذكرنا أن التصفيق يحدث أحيانا بدافع المجاملة أمكننا أن نرى أن التصفيق والإعجاب لايكونان وحدة تجعلنا نعتبر انتشار التصفيق بين الجماهير مجرد مشاركة وجدانية . وبنفس الطريقة لايمكننا أن نعتبر انتشار الضحك وانتشار البكاء وانتشار الهتاف مشاركة وجدانية صرفة .

من كل هذا نرى أن الظواهر النفسية الاجتماعية تختلط فيها النواحى الثلاث . وقد تبرز فى بعض مواقفها ناحية دون الناحيتين الأخريين . فتقليد الناس بعضهم بعضا فيما يلبسون لايخلو من انتقال الفكرة ومن انتقال التذوق والإعجاب . كذلك انتشار الأفكار عن طريق « البروبا جاندا » لايخلو من استغلال انتشار حالة

وجدانية معينة كالخوف مثلا ، ولا يخلو من انتشار مظاهر الرعب والفزع . وبهذا تتوافر فى « البروباجاندا » الناجحة ظواهر التقليد المشاركة الوجدانيـة إلى جانب الظاهرة الأساسية فيها ، ظاهرة الاستهواء .

## التقليد والغرائز

بالرغم من أن الـكثيرين من علماء النفس — والفرنسيين منهم بنوع خاص — يميلون إلى اعتبار التقليد غريزة من الغرائز ، إلا أننا نميل إلى الأخذ برأى مكدوجل الذى يعتبر التقليد إستعداداً فطريا عاما . ومع هذا ففى التقليد مجال للتعبير عن بعض الغرائز تعبيراً كافيا . وأولى هذه الغرائز الغريزة الاجتماعية . فنحن نتبع سلوكا يشبه سلوك مجموعة من الناس حتى إذا اجتمعنا بهم شعرنا معهم بشعور الاطمئنان ، وقضينا على شعور الخوف الناشىء من الوحدة . ونجد أحيانا فى المواقف الداعية للتقليد مجالا متسعا لغريزتى السيطرة والخضوع . فالشخص الذى يقوم بتقليد شخص آخر ، يرى فيه تفوقا ، ويشعر بشىء من النقص إزاء ناحية التفوق ، لهذا ينزع إلى كسب هذه الناحية حتى يصبح متفوقا . وفى هذا النزوع لـكسب التفوق ميـل واضح إلى السيطرة . ونجد أن الشخص المؤثر يشعر بالزهو إذا أدرك أن غـيره يقلده ، وقد يخشى أن يتفوق عليه الشخص المتـأثر فيبتـكر ناحية جديدة ليتفوق بها . وبهذه الطريقـة تحـدث تغيرات دائمـة بين الناس ، ويؤدى بعض هذه التغيرات إلى تقـدم فى عادات المجتمعات .

وتبدأ الابتكارات الجديدة « المودات » فى الطبقات الاجتماعية العليا ، ثم نجدها تنتشر بالتدريج إلى الطبقات التالية لها ، ثم إلى التى تتلو هذه ، وهكذا إلى أن تصل إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا . ونجد فى نفس الوقت أن الطبقات العليا تترك ما ابتكرته من « المودات » عندما تراها قد انتشرت إلى طبقات أقل منها ، فتتخـلى عنها إلى غيرها . وهذا التخلى عن « مودة » معينة ينتشر انتشاراً تدريجيا من الطبقات العليا إلى التى تليها ، ومن هذه إلى ما بعدها وهكذا . ولهذه الظاهرة ما يشبهها فى علم الطبيعة . فنجد فى عالم الصوت مثلا أن موجة التضاغط تنتشر انتشـارا تدريجيا من طبقة إلى التى تليها ، وتتبعها فى نفس الوقت موجة تخلخل تسير فى نفس الاتجاه .

## شروط التقليد

لكى يتم تقليد نوع من أنواع السلوك لابد من توافر ناحيتين ، إحداهما الرغبة فى التقليد ، وثانيتهما القدرة على تقليد السلوك المراد تقليده . ونجد كثيرا من أنواع الحيوان يتعلم عن طريق التقليد ، فاليمامة تعلم صغارها الطيران عن طريق التقليد . وبديهى أن اليمامة الصغيرة لولا وجود استعداد طبيعي لديها للطيران لما تمكنت من أدائه . وقد حاول الإنسان من قرون عديدة أن يقلد الطير فى طيرانه فلم ينجح بالرغم من توافر الرغبة. فكأن الرغبة ليست كافية لخلق المقدرة . ونجد أن الشعور بالمقدرة يكون أحيانا عاملا من عوامل خلق الرغبة فى التقليد . فالشعور بالمقدرة الموسيقية كثيرا ما يدفع الناشىء لتقليد قادة الموسيقيين فيتقن تقليدهم . ولنذكر أن التقليد وحده غير كاف لخلق الاستعداد . فإذا أراد شخص قليل الذكاء أن يقلد أعمال الأذكياء فإن محاولته لا تجعل منه شخصا ذكيا . وإذا أراد شخص عادى أن يقلد شاعراً موهوبا أو كاتبا فذ الأسلوب ، فإنه يجد نفسه غير قادر على إنتاج يوازى ما ينتجه هؤلاء . ومثل هذا يحدث عنه محاولة تقليد مهرة السباحين أو كبار العدائين .

ويقال أحيانا إن غلاما معينا قد اكتسب الاستعدادات الاعتدائية والإجرامية من قراءة الروايات البوليسية ومشاهدة الأفلام السينمائية المثيرة . ولكن هذا غير صحيح . فالذين يقرءون هذه الروايات ويشاهدون هذه الأفلام يعدون بالآلاف ، ولكن الذين يتأثرون بها قليلون ، وهؤلاء هم الذين توجد لديهم نزعات كامنة فى هذا الاتجاه . وينحصر أثر الروايات والأفلام فى استثارة هذه النزعات ، وفى تغذيتها بالأساليب والوسائل التى قد تظهر بفعل السينما أو بغيره .

## التقليد المقصود وغير المقصود

وإذا كانت الرغبة فى التقليد صريحة كان التقليد مقصودا ، أما إذا كانت الرغبة غير صريحة أو لا شعورية كان التقليد غير مقصود . فالطفل يقلد والديه فى لهجة الحديث وفى طريقة المشى وفى كثير من العادات واللزمات دون أن يقصد إلى ذلك .

ويبدو الطفل كما لو كان يمتصها امتصاصا من والديه . كذلك نجد شخصا يعجب بشخص آخر ، ويضعه من نفسه موضع المثل الأعلى ، فيقلده دون أن يقصد فى أسلوبه وفى نبرات صوته وعاداته الشخصية وما إلى ذلك . فقد كان سعد باشا زغلول فى خطبه وأحاديثه ينطق القاف كافا ، فكنت تجد شباب الثورة المصرية فى عهده ينطقون القاف كافا تبعا لذلك ، وكان يتم لهم هذا دون تصنع أو قصد . من هذا نرى أن التقليد غير المقصود لا يقتصر على حسنات السلوك ، بل قد يتعداها إلى غيرها دون تمييز . فالشخص المتأثر يتقمص عن طريق لا شعوري شخصية المؤثر كلها أوأغلبها .

ومن أمثلة التقليد غير المقصود انتشار السلوك بين جماعات الناس . فإذا صفق الناس نصفق معهم ، وإذا بكى عدد من الأطفال فى جماعة بكى الباقون ، وإذا تثاءب أفراد فى جماعة تثاءب الآخرون . وهنا نجد أثر الجماعة فى تيسير التقليد حتى يتم بطريقة تكاد تكون آلية . ولعل السر فى انتشار أنواع السلوك بين الناس ، أنهم إذا اجتمعوا فإنهم يعملون فى اتجاه واحد إذا لم يكن هناك ما يدفعهم لعمل العكس ، وإذا لم تكن هناك ضرورة لتكوين حكم مستقل . والإنسان فى جماعة يحاول عادة أن يشذ عنها حتى لا يتعرض لسخط الجماعة ، ولو أن فكرة سخط الجماعة أو رضائها لا توجد إذ ذاك فى ذهن المقلد بشكل صريح . وتشترك جماعة من الناس فى القيام بعمل معين مهما كان تافها ، لأن هذا الاشتراك يترتب عليه شعور الفرد بأنه واحد ضمن الجماعة ، ويترتب عليه تبعا لذلك نوع من الاطمئنان يصحبه شعور بلذة أداء العمل ناتج عن سهولة أدائه مع الجماعة . لذلك كانت التمرينات الرياضية الفردية ثقيلة الأداء يملها صاحبها بعد فترة قصيرة ، ويحب عادة إذا أداها أن يتم له ذلك فى مكان منعزل لا يراه فيه أحد ، بينما تجده يؤدى نفس الحركات الرياضية فى يسر واستمتاع واستغراق إذا حدث ذلك مع جماعة من الناس تشترك كلها فى نفس العمل . ونجد هذا يحدث فى الغناء وفى الرقص وفى الصياح وفى التصفيق وفى التدخين وما إلى ذلك .

ونجد فى التقليد المقصود أن هناك نزعة لتركيز الانتباه فى العمل المراد تقليده لا نجد مثيلا لها فى التقليد غير المقصود . ومن أمثلة التقليد المقصود تقليد الخط

الحسن عند تعلم الخط ، وتقليد حركة معينة عند تعلم الحركات الرياضية ، وعند تعلم الصغير للحركات اللازمة فى صناعة معينة كالنجارة وما شابهها . وفى هذه الحالات نجد المتعلم يحاول ويخطىء ، ويكرر المحاولة ويتكرر ومنه وقوع الخطأ ، ونجده يخرج تشكيلات تقرب بالتدريج من النموذج الذى يعرض عليه . ففى تعلم النطق يقلد الطفل نطق والديه ، وعند ما يكبر يقلد فى دروس المطالعه ( وفى غيرها ) نطق مدرسيه ، وفى كل هذا يبدأ النطق فى صورته العامة شبيها بالنموذج ، وتأخذ هذه الصورة العامة كلما ازدادت المحاولات وازداد التشجيع فى الاقتراب من حيث التفاصيل ومن حيث العلاقات بينها من هذا النموذج .

وهذا الذى يحدث فى النطق وفى الكتابة يحدث مثله فى السباحة وفى كسب مختلف المهارات . ولهذا يحسن أن تكون النماذج المعروضة على الأطفال نماذج متقنة ثابتة فى أشكالها فى المرحلة الأولى على الأقل . ويخطىء الآباء عندما يحدثون أطفالهم بأسلوب الأطفال ، فيقلبون الراء لاما أو ياء ، ويختصرون الحروف من الكلمات إلى غير ذلك ، والأجدر أن يكون الآباء والأمهات على جانب من الدقة فى وضوح نطقهم وتراكيبهم ، وأن يكونوا دقيقين فى كل ما يصدر منهم من سلوك ، حتى لا يرتبك الطفل عند تقليده لهم . ويتعلم الطفل أكثر ما يتعلم عن طريق تقليد الأمثلة ، وعن طريق الممارسة لهذه الأمثلة ، وعن طريق الاقتراب التدريجى منها بالمحاولة المتكررة .

ولكى لا يرتبك الطفل عند تعلمه الكتابة فى المراحل الأولى ، يحسن أن تلتزم الحروف شكلا واحدا . فيحسن أن تتخذ كل من الهاء والكاف والعين مثلا شكلا واحدا فى المرحلة الأولى . أما تنويع الكاف إلى ثعبانية وغيرها فيحسن تأجيله إلى مرحلة متأخرة .

## الغرض من التقليد

سبق أن ذكرنا أن للتقليد عنصرين هما الرغبة أو الدافع ، والقدرة أو الاستعداد وهناك عنصر ثالث يلتقى غالبا مع هذين العنصرين . وهذا العنصر الثالث هو الغرض النهائى من التقليد .

فقد يكون التقليد بدافع تحقيق غاية خارجة عن موضوع التقليد نفسه . فإذا عرفت شخصا نجح في كسب مبلغ من المال بممارسة عمل أو صناعة معينة ، وكنت لا أميل إلى الشخص أو إلى العمل الذى يقوم به ، ولكننى أميل إلى كسب مبلغ من المال مثله ؛ فإننى قد أقلد الشخص وأقلده فى العمل الذى مارسه بقصد الوصول إلى نفس النتيجة . نلاحظ هنا أن الغاية النهائية من التقليد لا تقع فى الشخص المؤثر ولا فى سلوكه وإنما تقع فى نتيجة هذا كله . فالكسب هو الغاية ، وهو موضوع الميل . أما تفاصيل السلوك أو الشخص الذى يصدر عنه السلوك ، فإنهما أمران لا يشتاق المتأثر إلى تقليدهما لولا الغاية النهائية الخارجة عن موضوع التقليد نفسه .

وقد يكون الدافع للتقليد هو الاعجاب بالشخص نفسه . فيحدث أحيانا أن يصل الاعجاب والحب والتقدير إلى درجة تجعل المتأثر بتقمص شخصية المؤثر ، فيقلده فى كل شىء حسنا كان أو قبيحا . ونجده يفعل ذلك دون أن يشعر شعورا صريحا بما يفعل . وعندما يقلد الأبناء آباءهم ، أو التلاميذ مدرسيهم ، أو المراهقون أبطالهم ، فإنهم يفعلون ذلك كما لو كانوا يمتصون حركاتهم وعاداتهم دون تمييز . والصلة بين الفرد والجماعة عند مايقلد الفرد أعمال الجماعة التى ينتمى إليها ، أو التى يتوق إلى أن ينتمى إليها ، تشبه إلى حد بعيد الصلة بين الابن وأبيه وبين التلميذ ومدرسه . ويسلك المتأثر في كلتا الحالتين كما لو كان للمؤثر عليه سلطان لا يقوى على مقاومة تأثيره . ففى إحدى الحالتين نجد سلطان الوالد والمدرس ، وفى الأخرى نجد سلطان الجماعة . ويبرز أثر السلطان الفردى في مرحلة التعليم الابتدائى وما قبلها ، كما يبرز أثر السلطان الجمعى فى مرحلة التعليم الثانوى. ومن المهم أن نذكر وجوب ثبوت الدستور الذى تتبعه السلطات الفردية ، ووجوب ثبوت تقاليد طيبة فى المدارس الثانوية . ومثل هذه التقاليد هى التى اكسبت مدارس ايتون وهارو ورجبى صيتها الكبير .

ويحدث أحيانا يعجب الشخص بالسلوك نفسه . فقد يرى الواحد منا « بهلوانا » يعجب بحركاته ، ولا يبغى أن يصبح « بهلوانا » مثله ، ومع ذلك فقد يصل إعجابه بالحركات إلى حد الرغبة فى تقليدها ، ويكون القصد من التقليد عادة الرغبة فى فهم كيفية القيام بهذه الحركات . فالفهم الصحيح لا يأتى إلا عن طريق الممارسة الفعلية.

فكأن الغاية من التقليد تقع إما فى السلوك نفسه ، أو فى المؤثر الذى يصدر عنه السلوك ، سواء أكان هذا المؤثر فردا أم جماعة . وقد لا تكون للغاية من التقليد صلة مباشرة بالسلوك أو بالمؤثر ، وإنما تتصل بنتيجة هذا السلوك كالغنى أو النجاح في الامتحان أو غير ذلك . ويلاحظ أن التقليد يكون مقصودا ، ويتطلب انتباها صريحا واضحا فى الحالات التى تكون الغاية فيها واقعة فى السلوك أو خارجة عن كل من السلوك والشخص . أما إذا كانت الغاية هى التشبه بالشخص أوالاندماج فى الجماعة فإن التقليد يكون غير مقصود ويتم عادة بطريقة لا شعورية .

## أنواع التقليد

يمكن أن يقسم التقليد إلى أنواع ثلاثة : التقليد الفردى ، والتقليد الجمعى المؤقت ، والتقليد الجمعى الدائم . أما التقليد الفردى فهو الذى يتم بين فرد وآخر . فتقليد الولد لأبيه ، وتقليد التلميذ لمدرسه ، وتقليد المراهق لزعيم من الزعماء ، كل هذا وأمثاله يدخل تحت نوع التقليد الفردى . أما إذا وجد الفرد ضمن جماعة ، فصفق معهم ، أو ضحك لضحكهم ، أو بكى لبكائهم . فإن هذا يحدث لأن الفرد موجود ضمن جماعة ، ولولا هذا لقل احتمال حدوث التصفيق أو الضحك أو البكاء. فالفرد يصفق للخطيب إذا كان يسمع له ضمن جماعة ، إما إذا كان يستمع وهو بمفرده لنفس الخطيب على المذياع فإنه لا يحتمل أن يصفق ، كذلك يلاحظ أن النكتة التى تثير ضحكا عالياً إذا قيلت لجمهور من الناس ، قد لا تثير الضحك إذا قيلت لشخص بمفرده . وواضح أن وجود الفرد ضمن جماعة ، من عوامل زيادة أثر الاستعداد للتقليد . وقد سبق أن تحدثنا عن مثل هذا فى القابلية للاستهواء والمشاركة الوجدانية . وهناك نوع من التقليد الجمعى نجده ثابتا إلى حد كبير بين الجماعات الثابتة كالأمم والطوائف حيث نجد أن هناك أنواعا ثابتة من السلوك يمارسها أفراد الجماعة ، وهذه ما نسميها بالتقاليد . ومن هذه تقاليد المواسم والأعياد ومراسيم الزواج والطلاق وغير ذلك . ويلاحظ أن انسجام الفرد فى المجموع يقاس عادة بمقدار احترامه لهذه التقاليد وممارسته إياها . ويترتب عادة علي انسجام

الفرد على هـذه الصورة ، شعور بالطمأنينة يشتقه من شـعوره بأنه واحد ضمن جماعة .

يتضح لنا من هذا التقسيم أن التقليد إما فردى وإما جمعى ، والتقليد الجمعى إما مؤقت وإما دائم وتدخل المودات التى سبق أن تحدثنـا عنها تحت التقليد الجمعى المؤقت .

وهناك تقسيم آخر لأنواع التقليد ، فهو إما حسى وإما تصورى . ففى التقليد الحسى يدرك الفرد نماذجه إدراكا حسيا ، ويقلدها مسترشداً بهـذه الادراكات الحسية . فالتلميذ الذى يتعلم تحسين الخط فيتأمل النماذج ويقلدها أو يتأمل حركات مدرسه ويقوم بمثلها ، يقلد تقليدا حسيا ، وكذلك يفعل من يتعلم الحركات الرياضية وأنواع المهارة الصنـاعية وما إلى ذلك . أما التقليـد التصورى فإن الفرد يدرك النموذج إدراكا حسيا ويحاول أن يحتفظ بصورته ( فى ذهنه ) ، ثم يحاول مسترشدا بهذه الصورة الذهنية أن يقلد النموذج . فنجد أحيـانا شخصا محترما يرى حركة تصدر من بهلوان ، ويخجل من تقليد هذه الحركة أمام الناس ، فيبذل جهده فى الاحتفاظ الذهنى بصورة هذه الحركة ، حتى إذا خلا إلى نفسه حاول استرجاع الصورة واسترشد بها فى تقليد الحركة . ومثل هذا يحدث فى كثير من حالات التعلم ، كتعلم الحركات الرياضية وتعلم الموسيقى والغناء وما إلى ذلك .

وهناك تقسيم ثالث لأنواع التقليد ، وقد سبق أن تحدثنا عنه تفصيلا . وبناء على هذا التقسيم يقع التقليد فى نوعين المقصود وغير المقصود .

وليس معنى ما تقدم أن أنواع التقليد فى كل من هذه التقسيمات الثلاثة يوجد كل منها على هذه الصورة النقية البسيطة فإننا نجد أن التقليد المقصود يكون حسيا أو تصوريا ، ويكون فى الوقت نفسه فرديا أو جمعيا . كذلك التقليد التصورى يكون مقصودا أو غير مقصود ، فرديا أو جمعيا والتقليد الجمعى قد يكون حسيا وقد يكون تصوريا ، وفى الوقت نفسه نجده مقصودا أو غير مقصود . ونجد على غرار هذا تشكيلات متعددة لأنواع التقليد . غير أن الأسس الثلاثة التى اتخذناها لتقسيم التقليد تفيدنا فى تحليل ما نلاحظه عن التقليد فى الحياة الواقعية .

## التقليد والتربية

سبق أن قلنا إن التقليد من خصائص الكائنات الحية الراقية ، وأنه ضرورى لترقى الإنسان . فى المراحل الأولى يقوم تعلم المشى والكلام وتعلم كثير من العادات على أساس التقليد . ويستمر التقليد أساسا للتعلم سنوات عديدة . ويعتبر الطفل مرضيا عنه من والديه ومربيه إذا اكتسب أكبر قدر ممكن من عاداتهم وخصالهم عن طريق تقليدهم والتشبه بهم . والطفل الذى ينشأ فى البيوت والمدارس ذات التقاليد الراسخة يسهل عليه كسبها . ونجد هذا فى الأجواء ذات التقاليد الاجتماعية أو الدينية أو غير ذلك .

وإذا نظرنا إلى التربية فى العصور الأولى نجد أنها قامت على التقليد . فالأطفال يتعلمون الحرف من آبائهم عن طريق ملازمتهم وتأمل حركاتهم ، ولذا كنا نجد أن حرفة معينة تنتقل من فرد إلى آخر فى الأسرة الواحدة ، ونجدها تنتقل في نفس الأسرة من جيل إلى جيل ، وما زلنا نجد أسرا يقوم أفرادها بصناعة الساعات .

وكنا إلى عهد قريب نجد صناعة معينة فى جهة ما تنفرد بها أسرة معينة . ونجد أن أساليب الزراعة عند الفلاح المصرى ظلت تنتقل عن طريق التقليد من جيل إلى جيل ، ويرجع عهد الكثير منها إلى أقدم العصور التاريخية فى مصر . وهذا الذى نجده فى التعليم المهنى فى العصور الماضية نجد مثله فى التعليم النظرى . فقد كان تعليم القراءة والكتابة ، وتعليم كثير من العلوم يقوم على التكرار والحفظ والتقليد ، ويقوم كذلك على أساس الاحتفاظ بتراث الماضى ، ومجرد نقله من جيل إلى جيل . وكان العالم فى نظر الناس هو أكثر الناس حفظا لما ورد عن العلماء السابقين ، وأصبح المثل السائر أن ليس فى الإمكان أبدع مما كان . وبهذا حدث نوع من الركود الذهنى ما زلنا نعانى من آثاره .

على أننا لا ننادي بالاستغناء عن الماضى ومكتشفاته ومخلفاته ، ولا ننادى بالاستغناء عن التقليد إذ لا يمكن الاستغناء عنه ، فالتقليد كما قلنا ضرورى فى كثير من نواحى التربية الدينية والخلقية والاجتماعية والجمالية ، وفى كثير من نواحى كسب المهارات وتعلم الحرف . والتقليد ضرورى لكسب الأساسيات فى كثير من النواحى الحركية

واللغوية . ولا يجوز مع هذا أن نتجه إلى صب التلاميذ فى قوالب جامدة . وإنما الواجب أن نكسبهم عن طريق التقليد مختلف العادات الصالحة ، وأن نهيء لهم مجالا للابتكار والتفكير والتعبير الحر عن الاستعدادات الذاتية الفردية . ومعنى هذا أننا نتقى للتلميذ من تراث الماضي ما يعينه على كسب أساسيات يمكنه أن يبنى عليها بعد ذلك بناء ناجحا من تفكيره واستعماله لذكائه واستعداداته الخاصة به . إذا حدث هذا فإننا نجد فى الأمة قدرا مشتركا من الثقافة ، ونجد كذلك شخصية مستقلة لكل فرد . ومع استقلال هذه الشخصيات نجد فى القدر المشترك ما يجعل منها مجموعة متناسقة متجانسة فى كثير من النواحى .

ويلاحظ أن النواحى التى يراعى فيها أن تقوم على التقليد ، هى النواحى التى يراد تعودها ، والتى لا يسهل مناقشة الأسس التى قامت عليها . ونرى أن التربية الدينية لا يمكن أن تتم فى المدارس على أساس الاقتصار على دروس الدين ، وإنما يجب أن يكون بالمدرسة مكان تمارس فيه بالفعل فروض الصلاة ، وأن يكون المدرسون مواظبين فى هذا المكان على أداء هذه الفروض . وهذا الذى يقال فى التربية الدينية يقال مثله فى التربية الجمالية والتربية الاجتماعية وتكوين آداب السلوك .

وواضح مما تقدم أن المدرس عليه أن يبدأ بتربية نفسه فيخلص قدر الامكان من كل العادات التى يريد الا تنتقل إلى تلاميذه ، وأن يكون فى نفسه من العادات ما يراه جديرا بالاقتباس والتقليد . وعلى المدرس كذلك ألا يطبع تلاميذه على غراره ، وإنما يعتبر نفسه مرشدا يهيء لهم الجو الذى تنمو فيه الفردية نموا متزنا . ويشيع فى هذا الجو نظام المناقشة والحكم الذاتى والتعبير الحر ، واحترام شخصيات التلاميذ مع عدم الخروج على التقاليد المدرسية الطيبة .

# المراجـــع


1. Mc Dougall : Social Psychology. Ch IV.
2. Stout : Manual of Psychology Bk. III Ch III.
3. Stout : Groundwork of Psychology Ch III.
4. Valentine, C. W. : Psychology of Early Childhood.

# الفصل الثانى عشر

## اللعب

والنزعة الفطرية العامة الرابعة هى النزعة للعب ، وقد بينا فيما سبق أنها تختلف عن النزعات الثلاث الأخرى فى كونها يمكن أن تكون فردية ، ويمكن أن تكون جمعية ، أما النزعات الثلاث التى فصلنا الحديث عنها ، فهى دائما اجتماعية بمعنى أنها تستلزم وجود مؤثر ومتأثر .

ولعل أول ما يستثير البحث فى موضوع اللعب ، هو تمييزه عن غيره من أنواع السلوك . ويمكننا أن نقول بوجه عام أن أنواع النشاط أو السلوك يمكن أن تقع بين طائفتين كبيرتين ، فهى إما عمل جدى وإما لعب . ونلاحظ أنه يتعذر علينا أحيانا الفصل بينهما . ولتوضيح الفكرة نأخذ الأمثلة الآتية : فالطفل الذى يجرى ويرقص ويقفز بالكرة لزميله ، لا يمكن أن يقال إلا أنه يلعب ؛ أما التلميذ الذى يجلس ليستذكر دروسه ساعات طويلة لكى ينجح فى الامتحان ، لا يمكن أن يقال أنه يلعب ، وإنما يعمل عملا يتصف بالجدية بكامل معناها . كذلك الرجل الذى يلعب الكرة أو «الطاولة» فإنه يلعب ؛ أما الرجل الذى يحمل الأحجار ليكسب عيشه فإنه يعمل عملا جديا لا يتصف بصفة اللعب . وهناك أعمال تبدو وسطا . فلعب الشطرنج يختلف عن لعب « الطاولة » مثلا اختلافا واضحا . « فالطاولة » أقرب إلى أن تكون لعبا من الشطرنج . كذلك عمال البناء قد يحملون الأثقال من مكان إلى مكان ويقومون فى أثناء هذا بغناء جماعي حتى يجعل عملهم الجدى ممتزجا بعض الشىء بروح المرح الذى يسود اللعب . والتلميذ الذى يقرأ رواية ، ويستمتع بقراءتها ، ويؤدى فيها امتحانا ، يختلف عن التلميذ الذى يقرأ نفس الرواية كارها مكرها ليؤدى فيها نفس الامتحان ، ووجه الاختلاف أن العمل الجدى فى الحالة الأولى ، ممتزج بشىء من روح التسلية التى نجدها عادة فى اللعب . وإذا أخذنا اللعب من ناحية والعمل الجدى

من ناحية أخرى ، وجدنا أن العمل الجدى يرمى إلى تحقيق غرض عن خارج العمل نفسه ، وأما اللعب فإن الغرض منه فى ذهن الكائن الحى هو اللعب نفسه . فالطفل يلعب لأنه يريد أن يلعب ، وأما التلميذ فإنه يذاكر لا لأنه يريد أن يذاكر ، ولكن لأنه يريد أن ينجح . كذلك الرجل الذى يلعب الطاولة فإنه يفعل ذلك عادة بقصد اللعب ، وأما الرجل الذى يحمل الأحجار فإنه يفعل ذلك لغرض خارج عن النشاط الذى يؤديه ، وهذا الغرض هو كسب العيش . ونجد أحياناً أن اللعب قد يكون لأغراض خارجة عنه ، كلعب المحترف ، ولعب من لا يقصد إلا إلى غلبة من يلاعبه . وكذلك نجد أن العمل الجدى يتصف أحيانا بروح المرح والتسلية التى نجدها فى اللعب ، وبذلك يكون بعضه مقصوداً لذاته ولا يقتصر على غرض خارج عنه . نرى من هذا أنه لا توجد فى الواقع حدود فاصلة بين بعض أنواع النشاط التى تسمى لعبا ، وبعض أنواع النشاط التى تسمى عملا جديا . إذ نجد أن الغرض يكون فى كثير من الأحيان موزعا بين النشاط نفسه وبين نتيجته . فإذا تركز الغرض فى النتيجة وامحى من النشاط نفسه ، أصبح العمل مملا فى ذاته ، وأصبح جديا بكل معنى الكلمة . أما إذا تركز الغرض فى النشاط نفسه ، وامحى من الغاية الخارجة عنه ، فإن النشاط يصبح لعبا . والغرض الذى يقصد إليه الفرد أثناء قيامه بالنشاط ، يرتبط بالحالة النفسية التى تصحب هذا النشاط .

ويمكننا أن نوازن بين اللعب والعمل الجدى من ناحية أخرى ، وهى ناحية التنظيم . فاللعب فى صورته الخالصة يميل إلى الحرية والإنطلاق ، وأما العمل الجدى فى صورته الخالصة فإنه يميل إلى التنظيم والتزام قواعد معينة . لهذا كان لعب الشطرنج إذا قورن بلعب الطاولة أقرب إلى أن يكون عملا جديا منه إلى أن يكون لعبا ، وذلك لكثرة قواعده وصرامة القوانين التى يجب اتباعها فيه . ونجد أحيانا مجموعة من الغلمان يلعبون الكرة ضد مجموعة أخرى فى غير نظام ، ونجدهم مستمتعين بهذا أشد الاستمتاع ، وأما إذا حددت لكل منهم موضعا معينا يكاد يكون ثابتا ، ووظيفة معينة عليه أن يؤديها ، فإن النشاط يبدأ يفقد جانباً كبيراً من صفة اللعب . ونرى أحياناً مجموعة من الأولاد يلعبون لعبا إيهاميا يتخيلون أنفسهم فيه مدرسين وتلاميذ ، وينتخبون من بينهم ناظراً ، ونجد أن التنظيم فى هذه الحالة ليس بالدقة التى نجده بها فى حالة

مدرسة حقيقية . فى الحالة الأولى سرعان مايصبح المدرس تلميذا والتلميذ مدرسا أو ناظر المدرسة ، وقد نجد الناظر متساهلا فى غالب الأحيان فى القيام بدوره . نلاحظ أن النشاط في حالة اللعب نشاط حر تلقائى ، وأما فى حالة العمل الجدى فإننا نجده مقيدا توجهه النظم المفروضة من الخارج . وبهـذا يكون اللعب نشاطا تلقائيا حرا ممتعا ، ويكون معبرا عن الحالة النفسية الداخلية تعبيرا صادقا . فنجد فى اللعب مطابقة بين الحالة النفسية وبين النشاط الظاهرى . أما التعبيرات التى تصدر من التلاميذ أثناء الحياة المدرسية الرتيبة ، والتى تؤخذ للدلالة على الطاعة ، فإنها قد لاتكون معبرة تعبيرا صادقا عن الشعور النفسى الداخلى . وأما تعبيرات الطاعة لقوانين اللعب فإنها تطابق ما يشعر به اللاعب . وبهذا نجد أن نشاط اللعب تعبير نفسى صادق ، ونجد أن دراسة نفسيات الأطفال تنجح إذا أجريت فى ميادين اللعب أو فى ميادين النشاط الذي يتصف بصفات اللعب. فى ميادين التعبير الحر كالرسم والتمثيل والغناء والهوايات والألعاب وما شابه ، نجد فرصا مواتية لدراسة نفسيات الأطفال . أما فى الحياة الجدية ، فإن الفرد لايبدو عادة على طبيعته . ليس معنى هذا أن العمل الجدى يهمل فى الحكم علي الشخص ، وإنما يؤخذ بشىء من الحيطة ، ويكمل بدراسات فى ميادين التعبير الطليق الحر .

نرى من كل ماتقدم ، أن اللعب تعبير نفسى تلقائى حر ممتع مقصود لذاته .

## نظريات اللعب

لفت موضوع اللعب أنظار الباحثين فى مختلف العصور ، فتأملوا لعب الحيوان ولعب الإنسان ، وحاولوا أن يجدوا إذا ما كان للعب فائدة ، وأن يفسروا الأغراض التى يمكن أن يؤدى إليها ، ووضعوا نظريات عديدة نجد فى كل منها جانبا من الصواب ، ولكننا نجد أن جانب الصواب يزيد فى بعضها على البعض الآخر ، وتبعا لهذا صمدت بعض هذه النظريات ، وضعفت أهمية بعضها الآخر وسنحاول أن نشرح كلا من هذه النظريات ، وأن نبين ما لها وما عليها .

## اللعب والغرائز

نظراً لأن اللعب استعداد فطرى لدى الإنسان والحيوان الراقى ، فإن بعض علماء النفس اتجهوا إلى اعتباره غريزة . ومن بين هؤلاء ثورندیك ، غير أن ثورندیك لا يتحدث عن الغريزة بقدر ما يتحدث عن السلوك الغريزى . وإذا لاحظنا الجمل الصغير وهو يلعب مع جمل آخر يناطحه برفق ، وجدنا أن الموقف ليس مما يثير غريزة المقاتلة ، ووجدنا أن سلوك الجمل لا يرمى إلى تحقيق الاعتداء والإيذاء بالجمل الآخر . ولهذا نجد أن تناطح الجملان في حالة اللعب لا يستوفى شروط الغريزة فى نواحيها الإدراكية والنزوعية . ونجد كذلك أن انفعال الغضب المصاحب لكل مقاتلة ليس موجودا فى حالة اللعب . وبهذا لا نجد العنصر الانفعالى فى تناطح الجملان . وإنما نجد حركات تلقائية تدل على الاستمتاع ، وتدل على أنها مقصودة لذاتها . ومن ثم لا يمكننا اعتبار اللعب غريزة . وتبدو حجتنا أقوي فى لعب الإنسان حيث نجد النشاط منوعا ، بخلاف النشاط الغريزى فإننا نجده أميل إلى التحديد . ونجد أن الانفعال العالب فى حالات اللعب هو انفعال السرور . أما إذا ظهر انفعال مخصص حاد كانفعال الغضب أو الخوف فإنه غالبا ما يفسد جو اللعب . ويمكننا أن نعتبر أن اللعب مسرح تظهر عليه مختلف الغرائز بصور مخففة ولكنه ليس غريزة فى ذاته .

## نظرية الطاقة الزائدة

ومن بين النظريات التى ظهرت فى أواخر القرن الماضى ، نظرية تنسب إلى سبنسر وشلر مؤداها أن وظيفة اللعب هي التخلص من الطاقة الزائدة ، بمعنى أن الحيوان إذا توفرت لديه طاقة تزيد على ما يحتاجه منها للعمل الجدى ، فإنه يستعمل هذه الطاقة فى اللعب . واللعب بناء على هذا الرأى ليس إلا وسيلة للتخلص من هذه الطاقة الزائدة . ومن الأدلة التى يسوقها أصحاب هذا الرأى أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار ، لأن الأطفال يجدون من يرعاهم ويغذيهم ، فلديهم طاقة زائدة يصرفونها فى اللعب . ولكن يلاحظ أن الكبار يميلون للعب ، وأن اللعب ليس قاصراً على

من يستمتعون بالراحة ، وإنما يقوم به المتعبون أحيانا ، إذ يجدون فيه سبيلا إلى الشعور بالراحة . كما أنه ليس من المعقول أن تهيء الطبيعة الكائنات الحية باستعدادات من شأنها مجرد التخلص من طاقة يمكن أن تكون ذات فائدة للكائن الحى . ولا يعقل أن تكون الطبيعة عابثة إلى هذا الحد . فلا بد للعب من وظيفة حيوية لصالح الكائن الحى الذى يلعب . وتنقلنا هذه الاعتراضات إلى النظرية التالية .

## النظرية الإعدادية

وصاحب هذه النظرية هو كارل جروس ، وقد نشرها فى كتابيه اللذين ظهرا فى أواخر القرن الماضى . ويرى أن اللعب له وظيفة بيولوجية هامة للكائن الحى . فاللعب فى نظره إعداد للعمل الجدى الذى يقوم به الكائن الحى فى المستقبل . ومن أدلته على ذلك أن صغار الحملان تتناطح فى لعبها ، وبذلك تقوم بالتمرن على العمل الذى تقوم به فى المستقبل بصورة جدية . كذلك نجد القطط يطارد بعضها بعضا أثناء اللعب ، وتقوم بحركات تشبه تلك التى تقوم بها فى المستقبل فى اصطياد الفريسة اصطيادا جديا . ونجد مثل هذا فى لعب الكلاب وسائر الحيوانات الراقية . فالحيوان عندما يلعب متناطحا أو صائدا ثم يكبر فيقوم بالتناطح والصيد بصورة جدية مثله كمثل فرقة التمثيل التى تقوم بالتمرن على الأدوار بصورة شبيهة بما تقوم به بعد ذلك . والذى يحدث عادة هو أننا لا نجد حركات الممثلين وأعمالهم أثناء التمرين مطابقة تمام المطابقة لها أثناء التمثيل الجدى ، ففى التمثيل الجدى نجد الاتقان واليقظة والتوتر ، وهذه لا نجدها فى التمرين . وإن وجدناها فإنها تكون بنسب صغيرة كذلك نجد أن الكلاب التى تتشاجر تشاجرا جديا تقوم بحركاتها فى يقظة واتقان ، ويكون الحيوان إذ ذاك مشدودا متوتر العضلات . وهذه المظاهر نجدها بنسب قليلة فى الكلاب عندما تتشاجر بصورة غير جدية فى حالات اللعب .

ومن الأدلة على صحة هذه النظرية أن اللعب يأخذ شكلا خاصا عند كل نوع من أنواع الحيوان . فالشكل الذى يتخذه لعب القط يختلف عن الشكل الذى يتخذه لعب الحمل أو الكلب ؛ فلو أن اللعب مجرد تخلص من الطاقة الزائدة ، لخرجت حركاته

فى صورة عشوائية ، ولما كان هناك ما يدعو لاتخاذ حركات اللعب أشكالا خاصة تختلف من كائن حى لآخر .

واستند جروس على دليل آخر ، وهو أن اللعب من خصائص الحيوان الراقى . فمن المعلوم أن الكائنات الحية غير الراقية كالحشرات والزواحف مثلا لا تلعب . أما الحيوانات الراقية كالقطط والكلاب والقردة فإنها تلعب . ومعروف كذلك أن الفترة التى يكثر فيها اللعب هى فترة الطفولة ، ومعروف أن الطفولة هى المرحلة التى تمر فيها بعض الكائنات الحية قبل أن تتمكن من بلوغ المستوى الذى تؤدى فيه وظائفها الحيوية بصورة كاملة . ونلاحظ أن مدة الطفولة عند الكائن الحى تطول كلما ارتفعنا فى سلم التطور . فالكائنات الحية الدنيئة تولد بالغة مكتملة النمو تقريبا ونلاحظ أيضا أنها تولد قادرة على العيش مستقلة عن كبارها . ومعنى هذه المقدرة أن قوالب السلوك تكون لديها جامدة مكتملة النمو ، فهى تبحث عن غذائها وتتوالد وتتكاثر فى زمن وجيز . وما دامت قادرة على أداء وظائفها البيولوجية بعد ولادتها ، مباشرة ، فلا حاجة بها لفترة تنضج فيها قوالب للسلوك . أما الحيوان الراقى فإنه يولد على كثير من الضعف والمرونة والاعتماد على كباره إلى أن ينضج . ويحتاج فى هذه الفترة السابقة للنضج إلى بعض التمرن على قوالب السلوك التى تفيده عند نضجه . ويحدث هذا التمرن عادة عن طريق اللعب . فاللعب فى نظر جروس هو أسلوب الطبيعة للتمرن على العمل الجدى الذى يتطلبه مستقبل الكائن الحى . وقد ذكرنا فيما سبق أن الفرق بين غرائز الحيوان الراقي بوجه عام والانسان بوجه خاص ، وبين غرائز الحيوان غير الراقى أن قوالب السلوك الغريزى عند الحيوان غير الراقى جامدة قليلة المرونة وبعبارة أخرى مكتملة النمو . أما قوالب السلوك فى الحيوان الراقى فإنها قليلة التحديد شديدة المرونة ، وتحتاج إلى فترة قبل أن تتمكن من اتخاذ شكل محدد يساعدها على أداء وظيفتها بصورة كاملة . فالقط الصغير مثلا لايمكنه أن يصيد فأرا ، ولكنه يلعب كما لو كان يمثل دور الصائد .

وقد وصف بعض المربين اللعب بأنه أسلوب الطبيعة للتعلم ، وقد لخص رس(١)

---

(١) Ross : Groundwork of Educational Psychology P 103.

ما تقدم فى العبارة الآتية « الحاجة إلى التعلم تنشأ عن العجز عند الميلاد ، وامكانيته تنشأ عن مرونة الغرائز ، ووقته هو فترة ما قبل النضج ، وطريقته هى اللعب » .

وقد نجد بعض الصعوبة فى تطبيق هذه النظرية على لعب الإنسان ، ذلك لأن لعب الطفل منوع إلى درجة كبيرة . فالطفل يجرى ويتسلق ويتزحلق ويتناول الأشياء ويقذفها ويعضها ، ويلعب ألعابا فردية وجمعية مختلفة الأنواع . ولكن إذا تذكرنا أن حياة الإنسان منوعة ، تذكرنا كذلك أن الإعداد لها لابد أن يكون على صورة منوعة . ومع هذا فإننا نجد الاطفال فى مختلف الأزمنة ومختلف الأمكنة تتشابه ألعابهم إلى حد بعيد ، فاللعب بالكرة ولعبة الاستخفاء[1] ولعب البلى والحجلة ونط الحبل ، كل هذه تكاد توجد بصورة واحدة فى مختلف البلاد وهى قائمة معروفة من زمن بعيد .

والوظيفة التى يؤديها لعب الأطفال ، أنه يكسب الطفل مهارات جسمية مختلفة . فبالقفز والجرى والتسلق والتزحلق والتسابق وإصابة الهدف وماشابه ذلك ، يكتسب الطفل قدرات حركية على جانب كبير من الأهمية . وكذلك نجد أن اللعب بالماء والرمل والطين والأدوات والآلات الحادة منها وغير الحادة يمكن الطفل من اكتساب معرفة دقيقة بخصائص الأشياء التى تحيط به . وبهذا لا يقتصر اللعب فى فائدته على المهارة الحركية ، وإنما يمتد إلى كسب القدرة على فهم العالم المادى . وفى اللعب الجمعى يكسب الطفل القدرة على التعامل مع زملائه ، ويتعلم الأخذ والعطاء ، ويكتسب القدرة على فهمهم وعلى فهم نفسه . ونجد فوق ذلك أن اللعب يعطى فرصة طيبة لشعور الطفل بمقدرته . فباللعب يعرف الطفل قدرته على لمس الأشياء الحارة والباردة ، وعلى حمل الأشياء الثقيلة والخفيفة ، وعلى تحريك الأشياء الساكنة ، وإيقاف الأشياء المتحركة ، وعلى النجاح فى التعامل مع بعض الرفاق دون البعض الآخر وغير ذلك . وخلاصة هذا أن لعب الإنسان يؤدى إلى كسب المهارة ، وكسب الفهم ، وكسب الشعور بالقدرة . وهذه النواحى الثلاث هى أسس النمو الصحيح . ومن هذا نرى أن نظرية

---

(١) Hide & seek

كارل جروس تنطبق على الإنسان كما تنطبق على الحيوان ، إذا تذكرنا أن حياة الإنسان غنية بعناصرها وتفاعلاتها وحاجاتها إذا قيست بحياة الحيوان .

## النظرية التلخيصية

وهناك نظرية أخرى لا ترى في اللعب قيامه بوظيفة تحقق غرضا مستقبلا هو الإعداد للعمل الجدى كما تنص النظرية الإعدادية ، وإنما ترى أن اللعب تلخيص للماضى . فترى أن ألعاب القذف والصيد والتسلق وجمع الأشياء وغير ذلك من الألعاب الكثيرة الفردية والجمعية غير المنظمة ، ثم الجمعية المنظمة التى تظهر فى دور المراهقة ، والتى يتبارى فيها فريق ضد فريق وينظم كل منهما نفسه تنظيما داخليا لكل فرد مكانه ووظيفته فى اللعب ، ترى النظرية أن كل هذه الألعاب تمثل أدوارا مختلفة فى تاريخ الإنسان . فقد كان الإنسان عند أول ظهوره قبل التحضر يعيش معرضا لعوادى الحيوان والطبيعة . وكان غالبا يعيش عيشة أقرب إلى عيشة الحيوان ، فقد كان يسكن الغاب ويتعرض لأخطارها . وكان عليه أن يصيد ويتسلق وأن يطارد فريسته وأن تطارده الأسود أحيانا . وكان عليه أن يكون بارعا فى القبض والقنص والعض والجرى والتسلق والاختفاء وما إلى ذلك . ويغلب أن يكون الإنسان قد مر بمراحل عديدة قبل أن يستقر فى الأرض ويزرعها ويحرثها . ويتجمع فيها جماعات يعاون أفرادها بعضهم بعضا ، وتقتتل جماعة ضد جماعة أخرى للدفاع أو للاعتداء . وكان ما كان من تطور هذه الجماعات عدداً ومدنية وتنظيما وتقدما ، إلى أن وصل الإنسان إلى ما وصل إليه الآن من الحضارة والترقى . وتقول النظرية التى نحن بصددها إن الإنسان من ميلاده إلى اكتمال نضجه يميل إلى المرور بالأدوار التى مر بها تطور الحضارة البشرية منذ ظهور الإنسان إلى الآن . ويمر الإنسان فى هذه الأدوار مرورا تلخيصيا عاما . ولذلك نجده يميل خلال السنة الأولى إلى أن تلاعبه أمه بأن تخبيء نفسها ثم تظهر ، وأن تكرر هذا مرات عديدة ، ويميل هو إلى أن يفعل ذلك أيضا . وعندما يمشى ويجرى تجده يميل إلى المطاردة والتسلق والصيد وما إلى ذلك ، مما يمثل حياة الإنسان الأول عندما كان يعيش مع بقية الحيوان فى الغابات . وهكذا نجد الطفل ينتقل من ألعابه الفردية إلى اللعب مع رفاقه لعبا غير

منظم يتزعم فيه أحد الأطفال ثم يتزعم آخر ، ويصادق بعضهم بعضا ، ثم سرعان ما تنتهى هذه الصداقة لتحل محلها العداوة ، وهكذا مما يمثل حياة الجماعات البدائية التى تمثل المرحلة التالية لمرحلة إنسان الغاب . وبعد ذلك نجد الأطفال يميلون إلى الألعاب الجمعية المنظمة التى تشبه فى روحها حياة الجماعة المنظمة التى نجدها فى الوقت الحاضر .

وترى هذه النظرية أنه من ضرورات النمو النفسى السوى ، أن يمر الإنسان بهذه الأدوار ، ويخرج منها حتى يكتمل نموه . ويرى ستانلى هول صاحب هذه النظرية أن الضفدعة لا تصبح ضفدعة مكتملة النمو إلا بعد أن تمر في مرحلة « أبى ذنيبة » ولا بد « لأبى ذنيبة» من ذيل طويل ، ولا بد لهذا الذيل من أن يقضى فترته ثم يختفى قبل أن يصبح الحيوان ضفدعة مكتملة النمو ، كذلك الرجل المتمدن المهذب المثقف الذى يتصف بالوقار والاتزان ، لا بد له أن يمر بمرحلة يتسلق فيها ويتأرجح ويطارد ويعض ويقتنص وغير ذلك ، قبل أن يصبح رجلا محترما . وقد أفاد ستانلى هول فى نظريته من دراسته العميقة لعلم البيولوجيا وللتطور بنوع خاص فقد كان من أوائل علماء النفس الذين قفزوا بالعلم علي أساس ما أفادوه من نظرية التطور .

ولكن يلاحظ أن هذه امتداد لنظرية أخرى وهى النظرية التلخيصية فى البيولوجيا ، وهذه النظرية تقول إن جنين الكائن الحي يلخص مراحل التطور السابقة للمرحلة التى فيها نوعه ، وأول من صاغ هذه النظرية هو ڤون باير فى أوائل القرن الماضي . حيث وضع فى أوعية مختلفة أجنة لحيوانات مختلفة ، ونسى أن يلصق بكل وعاء اسم نوع الجنين ، وأراد بعد مدة أن يحدد نوع كل جنين فتعذر عليه ذلك وعبر عن صعوبته بقوله : « إننى غير قادر على الحكم على أنواع هذه الاجنة ؛ فقد تكون أجنة طيور أو سحالى أو ثدييات ، فالشبه بينها يكاد يكون تاما » . وقد أدت هذه الملاحظة إلى دراسات واسعة النطاق على جنين الإنسان .

ومن بين ملاحظات الباحثين أن جنين الإنسان يشبه فى مرحلة من المراحل تكوين الاسماك ، فالقلب لاينقسم إلى نصفين أيمن وأيسر ، وإنما يتكون من مجموعة

واحدة من الفجوات تقوم بتوزيع الدم على أجزاء الجنين ، وكذلك لوحظ أنه بجانب الرقبة توجد فتحات تشبه خياشيم الاسماك فى نفس الموضع الذى توجد فيه هذه الخياشيم ، وكذلك تنظيم الاوعية الدموية والاعصاب يشبه تنظيمها عند الاسماك . وليس معنى هذا أن الجنين البشرى يحمل خياشيم ؛ ولكن الامر مجرد تشابه بين هذا الجنين فى مراحله الاولى ، وبين سائر الكائنات التى تأتى قبله فى سلم التطور . ويتناول التشابه كثيراً من النواحى الاخرى كامتداد العمود الفقرى ووجود ما يشبه الذيل لدى الجنين الإنسانى .

ولكى يميز ستانلى هول بين النظرية التلخيصية التى تتناول أعضاء جسم الكائن الحى ، وبين النظرية التلخيصية الاخرى التى تتناول ألعاب الإنسان وأوجه نشاطه سمى النظرية الاخيرة باسم آخر وهو : « نظرية تلخيص الحضارة »
(Culture - epoch theory).

ويؤخذ على نظرية ستانلى هول نضوب أدلتها وكونها مجرد امتداد لنظرية أخرى أدلتها على جانب كبير من الثبوت ، فالمقارنة بين الجنين فى مراحله المختلفة ، وبين الحيوان فى مراحل تطوره المختلفة ، مقارنة مبنية على الملاحظة العلمية لكائنات موجودة بالفعل ، أما الموازاة بين أنواع نشاط الاطفال من بعد ميلادهم إلى اكتمال نضجهم ، وبين أنواع النشاط التى قام بها الإنسان البائد ، فإنها تقوم على كثير من التخمين . وقد يقال إن درجات التحضر الموجودة بين مختلف سكان الارض فى الوقت الحاضر تمثل ما مرت به حضارات الإنسان البائد ، ولكن ليس هناك ما يضمن لنا صحة هذا الرأى ، يضاف إلى هذا أن مجرد التلخيص ليس أساسا من أسس علم الحياة ، ولكن العضو بشكله الخاص يؤدى وظيفة معينة فى مرحلة معينة من مراحل النمو ، فإذا تم هذا النمو فقد يكون من اللازم أن يتغير شكل العضو حتى يلائم الوظيفة الجديدة . كذلك يؤدى نوع معين من أنواع اللعب وظيفة معينة فى مرحلة النمو التى يكون فيها ، فإذا تم هذا النمو ولم يعد بالإنسان حاجة إلى هذا النوع من اللعب ، انتقل منه إلى نشاط آخر ، فنلاحظ مثلا أن لعب الطفل فى المرحلة الاولى فى أغلبه لعب فردى يترتب عليه فهمه لخصائص العالم المحيط به ، فيفهم الفروق بين الاشياء الصلبة والمرنة والجامدة والسائلة والحارة والباردة وغير ذلك من الخصائص . أما فى دور المراهقة

فإننا نجد الناشىء يميل عادة إلى الالعاب الجمعية التى تعينه على كسب القدرة على التعامل الاجتماعى الناجح . فنوع اللعب فى مرحلة مايؤدى وظيفته فى هذه المرحلة ، ، فإذا تم له ذلك فإن الناشىء يميل إلى الانصراف عنه إلى نوع آخر من اللعب يتفق والمرحلة الجديدة من النمو . معنى هذا أن أهمية اللعب أهمية إعدادية أكثر منها تلخيصية ، ويلاحظ كذلك أن نوع اللعب الذى ينتمى إلى مرحلة ما ، قد نجده بصورة أخرى فى مرحلة متأخرة . فالصيد مثلا نجده منتشراً بين البالغين كما نجده بين الأطفال . كذلك اللعب بالمواد المرنة كالطين والعجين والصلصال والاستمتاع بتشكيلها فى صور مختلفة ، يستمر فى كثير من الأحيان على شكل هواية أو فن جميل فى المراحل المتأخرة . هذا التداخل الواضح بين أنواع النشاط فى مختلف المراحل ، يؤدى إلى صعوبة تصور الموزاة الدقيقة بين ألعاب المراحل المختلفة ، وبين مراحل تطور الحضارة البشرية ، خصوصا إذا علمنا أن تحديد هذه المراحل مازال فى دور التخمين .

وعندما ظهرت هذه النظرية فى أواخر القرن الماضى وأوائل القرن الحالى ، كان لها أثر أكبر مما تستحق فى تفكير القائمين بشئون التربية ، فقد أراد هؤلاء أن يرسموا مناهج التعليم للاعمار المختلفة بحيث تتفق وما يقابلها فى مراحل تطور الحضارة ، فحاول بعض المربين أن يجعل تدريس الحساب فى المراحل الأولى متفقا مع الطريقة التى يظن أن الإنسان الأول قد اتبعها فى عد حاجاته وممتلكاته . والخطأ فى هذا واضح إذ أنه يراد عمل منهج على أسس تخمينية . ولم يمض وقت طويل حتى اكتشف المربون عقم هذه النظرية من الناحية التطبيقية ، فتخلوا عن جعلها أساس عملهم .

## النظرية التنفيسية

وهناك نظرية تشبه إلى حد ما نظرية الطاقة الزائدة ، فى كونها ترى أن اللعب منفذ للتنفيس عن الانفعالات المحبوسة . فللطفل شخصيته الانفعالية التى لا يمكنه عادة أن يستفرغها . فإذا ضربه والده وغضب لهذا فليس من السهل عليه عادة أن يعبر عن ذلك تعبيراً يتفق وحدة غضبه . ولكنه يجد فى اللعب فرصة لتمثيل الغضب ، فتتفرغ بعض انفعالاته المحبوسة ، ولهذه النظرية تاريخ قديم ، فهى ترجع إلى عهد أرسطو الذى يرى أن التمثيليات المحزنة وظيفتها معاونة المتفرجين على تفريغ أحزانهم

التى لايمكنهم تصريفها فى الحياة العادية . كذلك اللعب يعطي مجالا لتفريغ الانفعالات وتطهير الإنسان منها . ومن الواضح أن هـذه النظرية غير كافية لتفسير اللعب ، فلا يمكن أن تكون وظيفة اللعب قاصرة على مجرد التنفيس ولابد أن يكون له وظائف أخرى .

## النظرية التحليلية أو التعويضية

ومن الوظائف الأساسيـة للعب أنه يهـىء مجـالا لإعادة الإتزان إلى حيـاة الأطفـال . فالطفل الذى يضربه أبواه لا يمكنـه عادة أن يقابل الضرب بمثـله ، وطبيعى أن يشعر بكثير من الغيظ بسبب عدم قدرته على الانتقام لنفسه . ونعتبر فى علم النفس أن الشعور بالغيظ اختـلال فى الحياة الانفعاليـة . ولـكى يعود إليها الاتزان نجد الطفل يلعب مع زملائه ، ويجد الفرصة فى هذا لتمثيل الضرب والغيظ وما إلى ذلك . فقد يلعب دور الوالد ويضرب من يلعبون معه دور الأبناء . وقد يلعب دور المدرس ويضرب من يلعبون دور التلاميذ . ومثال آخر أن بنتا فى سن الثانية كانت تشكو من عينيها ، وكان والدها يعالجها بالقطرة بالرغم من تضايقها وتألمها من ذلك . وكانت لها دمية صغيرة فـكانت تتناولها وتفعل بها ما كان يفعله بهـا والدها ، وتقول لها نفس العبارات ، ثم تمثل وضع القطرة فى عينيها . ولعب الطفلة فى هذه الحالة لعب تعويضي يعيد إليها الاتزان ، وليس مجرد تنفيس عن انفعال محبوس ، وإنما هو لعب بأسلوب خاص يؤدى وظيفة معينة ، وهى أن ما لم يتمكن الطفل من تحقيقه فى الواقع يحققه فى صورة لعب . فليس من الميسور أن تمسك الطفلة بوالدها وتضع القطرة فى عينيه ، وإنما يتيسر لها هذا فى مجال اللعب . ومثال آخر لطفلة فى سن الثالثة كان الفرق في العمر بينها وبين من سبقها أكثر من عشرة أعوام . وكان والداها من الـكبر بحيث أنهما كانا قليلى الاشتراك معها فى اللعب . وكانا يحرمان عليها اللعب مع أولاد الجيران . وفارق السن بينها وبين إخواتها كان يحرمها من فرصة اللعب معهم . فـكانت تذهب إلى حجرة المطبخ ، وتتناول الزجاجات والعلب ، وتضعها فى صف ثم تخاطبها واحدة واحدة ، وتعطى كلا منها اسماً ، وتعاملها كما لو كانت رفيقات لها يشاركنها فى اللعب . يلاحظ هنا أن ما لم تتمكن الطفلة من تحقيقه فى

الواقع ، قامت بتحقيقه تحقيقاً خيالياً عن طريق اللعب . وبهذا قامت الطفلة بتعويض ما فى حياتها من نقص .

وقد ظهرت هذه النظرية فى ميدان التحليل النفسى ، وهى تستغل لتشخيص مشكلات الأطفال ومعالجتها . وتفسر على ضوء هذه النظرية الألعاب الايهامية التى يقوم بها الأطفال عندما يمثل الطفل فارساً أو طبيباً أو مدرساً أوغير ذلك . وتفسر كذلك شغف الأطفال بالقصص الخرافية .

## اللعب الإيهامى والقصة

وهناك نوع من اللعب يكون شديد التشبع بعنصر الخيال . فالطفل الذى يمتطى عصاه جواداً ، ويحذر الناس من اعتراض طريقه ، يلعب لعباً إيهاميا يوهم نفسه فيه أنه فارس . كذلك يلعب الطفل أنه قطار ، أو أنه سائق ترام ، أو يلعب جزاراً أوطبيباً ، ويقوم الخيال بتحقيق النزعة إلى السيطرة التى لا يسهل على الطفل تحقيقها فى الواقع وموقف الطفل من اللعب الإيهامى يشبه موقفه عند الاستمتاع بالقصة الخرافية . فتجد فى القصة أن ولداً صغيراً قابل ماردا جباراً ، ومع ذلك تغلب عليه بالحيلة اللطيفة . عند ما يستمع الطفل لقصة كهذه ، يطابق بين نفسه وبين بطل القصة ، ويطابق بين المارد الجبار وبين أصحاب السلطة عليه . ومن بين أصحاب السلطة والده ؛ فالوالد يتحكم فى الطفل ، والطفل يتضايق من هذا . ولكنه يسر عند ما يتغلب زميله بطل القصة على شبيه والده المارد الجبار . ونجد فى قصص الأطفال غولا يوصف عادة بالفظاظة والقوة ، ويكون كريهاً قبيحاً . والغول فى القصة تمثيل للوالد أو الجانب منه وهو جانب الجبروت والقوة والضبط والكبت وما إلى ذلك . ومن بين قصص الأطفال ، نجد قصة فيها أخوة ثلاثة يخرجون للبحث عن خاتم سحرى . فيضل الأكبر طريقه ويحدث للثانى شىء يشبه ما حدث للأول ، وأما الثالث ، فإنه يخاطر ويقطع القفار والبحار إلى أن يفوز بطلبته ، وتكون سببا فى خير كثير . وهذا الثالث هو أصغر الأخوة . والطفل الأصغر يكون فى العادة مضطهداً من إخوته الكبار ، لأنه يفوز من عطف والديه بقسط أكبر مما يفوزن به ، فيتألبون عليه

ويضايقونه . ولكن إذا شكاهم لوالديه ، قديستمعان للشكوى مرات ، ثم يضيقان بكثرة شكواه فيصدانه بعض الشيء . ويزيد تضايقه فيجد في ألعابه ، أو فى أحلام اليقظة ، أوأحلام النوم ، أوالاستماع لقصة تشبه تلك التى ذكرناها ، سلواه وعزاءه ؟ إذ يرى أن الطفل الأصغر برغم ما يقابله فى حياته الواقعية من صعاب ، قد يأمل فى خير كثير . كذلك زوجة الأب فى القصة ، نجدها توصف وصفاً منفراً ، ونجد أن سوء معاملتها لأبناء زوجها تنتهى آخر الأمر بانتصارهم عليها ، وتسوء عاقبتها . ويجد كل طفل فى أمه جانبا من أوصاف زوجة الأب التى ترد عادة فى القصة . إذ أنه يرى فيها أحيانا تحيزا لأخوته دونه . وبعبارة أخرى يرى أنها تعامل إخوته كما لو كانوا أولادها ، وأما هو فإنه يرى أنها تعامله كما لو كان لأم أخرى . ويجد الطفل عند استماعه إلى القصة متاعا فى المطابقة بين نفسه وبين بطل القصة ، وكذلك فى المطابقة بين بعض جوانب أمه وبين بطلة القصة . وفى قصة سندرلا متعة لكل طفل . فقد لقيت ظلما كبيرا على يد أختيها ، وعلى يد زوجة أبيها ، بالرغم مما كانت عليه من جمال رائع . ولكن القصة رفعتها فأرسلت إليها الساحرة التى دبرت لها الذهاب سراً إلى قصر الأمير لحضور حفلاته . وكان عليها أن تعود قبل منتصف الليل . وفى إحدى الليالى انتصف عليها الليل فى القصر قبل أن تعود . فأسرعت هاربة . وسقط حذاؤها . فلما وجد الحذاء في القصر طلب الأمير صاحبته لكى يتزوج بها . فلما وصلوا بالحذاء إلى منزلها ، وجد أنه لايناسب حجم أقدام أختيها . فأصر رجال القصر على قياسه على أقدام الأخت الثالثه سندرلا ، فأنكرت الاختان ذلك إذ أن سندرلا لا تخرج إلى حفلات القصر . وانتهى الأمر بزواج الأمير بسندرلا ، وكان هذا انتصاراً كبيراً لها بعد عيش ملىء بالذل والظلم . وكل فتاة تشعر بتحامل أخواتها عليها ، تجد لذة كبيرة فى الاستماع إلى قصة سندرلا . وفى القصة نواح كثيرة على جانب كبيرة من الامتاع ، ففيها الحيل والمفاجآت ، وسرعة توالى الحوادث وارتباطها بعضها ببعض مما يجعلها محببة إلى الاطفال .

والقصة تشبه الحلم كما قلنا ، وتشبه اللعب الإيهامى . ففى القصة مجال لإعادة الاتزان إلى حياة الأطفال الذين يجدون فى كل قصة شخصيات تشبه من قريب أو من بعيد الشخصيات التى يقابلونها فى الحياة ، والتى يضطرون للتعامل معها . وما ينطبق على

قصص الأطفال ينطبق على الأدب الذى يستمتع به الكبار . وسر خلود هذا الأدب أنه يعبر تعبيراً صادقا عن القدر المشترك بين الناس من الحياة الانفعالية الأولية . فنجد فى « هاملت » غدر الأخ بأخيه حبا فى الملك . ونجد صورة حية للرغبة فى الانتقام فى ظروف تؤدى إلى التردد الشديد . ونجاح شيكسبير يرجع إلى انتقائه للمواقف التى تبرز الغدر والانتقام والتردد بأوضح صورة معروفة . كذلك «ماكبث» ، فقد كان مثال الضعف فى يد زوجته التى كانت تتوق إلى الوصول إلى الملك ، فدفعت بزوجها إلى قتل الملك الذى كان ضيفاً عنده فى قصره ، وكان يمت له بصلة القرابة فى نفس الوقت ، ولكن ماكبث تحت التأثير البالغ لزوجته ، ارتكب أشنع جريمة يمكن أن يرتكبها إنسان . ثم عاش تحت وطأة تأنيب ضميره . وكل هذه الانفعالات كانت بارزة واضحة محددة المعالم . ويجد كل إنسان فى خبرته ورود أمثال هذه الانفعالات بصورة مخففة غير محددة . ويجد فى قراءته لشيكسبير فرصة لفهم كثير مما بنفسه منعكسا على حياة شخصيات القصة .

## التكرار والتوقيت واللعب

ويميل بعض المشتغلين بعلم النفس ، إلى اعتبار الميل إلى التكرار استعدادا فطريا عاما . فتجد الطفل يقذف بالكرة ليتناولها ويقذف بها مرة اخرى وهكذا . وتجده ينطق بالعبارة ويكررها مرات عدة . وتجده يميل إلى الرقص والقفز وغير ذلك من الحركات . وتجده يكرر الواحدة منها مرات عديدة . ويميل الأطفال فى هذا التكرار إلى أن يكون به شىء من الانتظام ؛ فإذا قام الأطفال بنط الحبل تجدهم يقومون به كما لو كان على نغمات الموسيقى . ويذهبون أحيانا إلى إنشاد الأغانى أثناء لعب الكرة وأثناء أغلب ألعابهم . والذين يميلون إلى اعتبار التكرار المنتظم استعدادا فطرياعاما يستندون فى هذا إلى أن الانتظام أمر طبيعى ؛ فالتنفس منتظم ، وكذلك دقات القلب وحركات الجرى والمشي . ويرون الانتظام كذلك فى الطبيعة ، فى الشروق والغروب ، وفى تعاقب الفصول ، وفى المد والجزر ، وفى حركات الأجرام السماوية ، وفى حركة أجزاء الذرة حول نواتها . ولكن يكفى أن نعلل الميل إلى التكرار تعليلا نفسيا لنعرف مكانته من بقية الاستعدادات . فالطفل إذا سمع لفظا جديدا غريبا عليه ،

وإذا وجد بعض الصعوبة فى النطق به ، فإنه يميل إلى تكراره . وكلما تابع هذا ظهر نجاحه فى القدرة على النطق به. فالتكرار وسيلة للسيطرة على الأشياء وللشعور بالمقدرة على أداء الحركات . ونجد أن الطفل بعد أن يتمكن من القيام بحركة معينة فى لعب الكرة ، يواصل ممارستها ، ففى هذا اقناع له بمقدرته ، وفى هذا أمل بزيادة سيطرته على هذه الحركة . أما التوقيت فى التكرار فمن شأنه أن يسهل القيام بالحركات . وهذا التسهيل يجعل القيام بالحركات فيه شىء من المتعة . والشعور بالتسهيل ناشىء من أن التوقيت يعاون على تكوين وحدة من أشياء قد تبدو متناثرة خالية من الوحدة بغير التوقيت . ولهذا يميل العمال إلى إنشاد الأناشيد ، والتوفيق بين حركاتهم وبين هذه الأناشيد . وبهذا يصبح فى حركاتهم شعور بالسهولة ناشىء من تنظيمها على هيئة وحدة أو وحدات . ويلاحظ أن دخول التوقيت بهيئة شعر على القواعد النحوية ، جعل تكرارها وحفظها فى ألفية ابن مالك على جانب كبير من السهولة . وأدت سهولة الحفظ إلى خروجه عما قصد إليه ، حتى إن كثيرا ممن حفظوا ألفية ابن مالك لم يحسنوا تطبيقها . يبدو من ذلك أن التكرار لا يقصد عادة لذاته ، وإنما يتبع لأنه وسيلة لغايات أخرى ، وهى اتقان الحركات والمهارات ، وسهولة أدائها ، وكسب الثقة بالنفس إزاءها . فالمرء بتكراره عملا ما يؤكد لنفسه مقدرته على القيام به. ونظرا لكون التكرار يظهر عادة أثناء اللعب، ونظرا لكونه يظهر لتيسير النشاط وإشباع السيطرة ، فإننا لا نميل إلى اعتباره نزعة فطرية أساسية ، وإن كان بعض المشتغلين بعلم النفس يختلفون مع هذا الإتجاه كما بينا .

## توفيق بين نظريات اللعب

أوردنا تفسيرات مختلفة للعب ، وجدنا أن كل تفسير به جانب من الصواب . بل يمكننا أن نرى أن فى أغلب هذه النظريات ما يكمل بعضه البعض الآخر . فنظرية الطاقة الزائدة تضع شرطا إذا توافر فإن الكائن الحى يميل إلى اللعب ، ولكنه ليس الشرط الوحيد ، وإنما هو عامل يساعد على اللعب . ومع الاعتراف به نرى أن اللعب ليس مجرد تخلص من طاقة موجودة ، وإنما يفاد من هذه الطاقة فى أعداد الكائن

الحى للمستقبل . والكائن الحى عندما يلعب يعبر عن غرائزه التى يشترك فيها مع من سبقوه فى سلم التطور ، وبهذا يبدو كما لو كان يلخص نشاط الماضى ، ولكن هذا لايدفعنا إلى الأخذ بالنظرية التلخيصية كشرط من شروط النمو . فالنمو يخضع لقوانين عامة يشترك فيها الأفراد والجماعات . فنجد فى نمو الفرد انتقالا يشبه الانتقال الذى يتبعه نمو الجماعة . وليس معنى هذا أن نمو الفرد متأثر بالنمو السابق للجماعات البشرية ، ولكن كل ما يعنيه أن النمو فى كل من الحالتين يخضع لقوانين تكاد تكون واحدة ، وهى نفس القوانين التى يتبعها التطور البيولوجى . فعملية النمو فى كل من هذه الحالات فيها انتقال من العموم إلى التخصص ، ومن حالة اللاتمايز إلى التمايز ، ومع حدوث هذا الانتقال يحدث التكامل والتماسك(١).

وكذلك إذا نظرنا إلى النظريتين التنفيسية والتحليلية ، فإننا نجدهما تشتركان مع بعض النظريات السابقة . فبين النظرية التنفيسية ونظرية الطاقة الزائدة شبه كبير . غير أن الأمر كما قلنا ليس مجرد تنفيس عن انفعالات مكبوتة ، وإنما هو نشاط يؤدى إلى إعادة الاتزان فى حياة الطفل . ويمكننا من هذا أن نرى أن الوظيفة الأساسية للعب هى الوظيفة الاعدادية . أما الوظائف الأخرى فإنها وظائف ثانوية .

وهناك رأى يتجه إلى التوسع فى معنى « الوظيفة الاعدادية » ، فيرى أن لعب الكبار إعدادى ، بمعنى أنه يعد الشخص للقيام بالعمل الجدي بعد فترة الاسترخاء التى يكون قد قضاها أثناء اللعب . وللعب الكبار ميزة كبرى ، إذ أنه يخرج الإنسان من حياته الجدية المليئة بالتوتر إلى حياة حرة تتصف بالاسترخاء. ولايشترط للاسترخاء أن يقوم الشخص بعمل يخالف تماما ما يعمله فى الحياة الجدية . فالذى يعمل عملا عقليا قد يجد الراحة في لعب الشطرنج أو الورق . والذى يعمل عملا جسميا قد يجد

---

(١) « Evolution is a change from an indefinite, incoherent homogeneity to a different coherent heterogeneity, through continuous inetgrations and differentiations ».

Spencer as quoted by Flugel in A Hundred Years of Psychology.

الراحة فى الرقص أو لعب الكرة . ولكن يحسن أن يكون نشاط اللعب مخالفا لنشاط الجد ، حتى يكون التغيير أكبر ما يمكن ، وحتى تأخذ كل الاعضاء فرصة القيام بوظائفها .

## اللعب والتربيـة

سبق أن بينا أن اللعب هو أسلوب الطبيعة فى التربية ، وهو وسيلة لإعداد الكائن الحى للعمل الجدى الذى يقوم به فى المستقبل . وقد شعر المربون بهذا قبل أن تتحدد فكرتهم عن اللعب على الصورة التى بيناها . فعند ما نادى روسو بأن نترك الطفل للطبيعة ، وتبعه فروبل بإنشاء رياض الأطفال وجعلها تقوم على اللعب ، كان محور الفكرة أن اللعب فرصة طيبة لنشاط تعليمى منتج . وقد قامت منتسورى بإقامة بيوت الأطفال وهيأتها بأجهزتها . وعند قيام الأطفال باللعب فى هذه الأجهزة تتدرب حواسهم ، ويتعودون الانتقال من نشاط سهل إلى نشاط أكثر تعقيدا ، ويقومون بهذا من تلقاء أنفسهم تحت إرشاد قليل . وقد هوجمت أجهزة منتسوري لصبغتها التحليلية ، فبعض هذه الأجهزة يمرن العين ، وبعضها يمرن الأذن ، وغير ذلك . وهوجمت كذلك لجفافها ، ولعل هذا الجفاف يرجع إلى تلك الصبغة التحليلية ، وتذهب منتسورى إلى تعليم القراءة والكتابة والعد عن طريق اللعب بأجهزة وضعت خصيصا لهذه الأغراض .

وقد ظهرت لتعليم النواحى اللغوية أساليب كثيرة تعتمد على روح اللعب ، فالانطلاق فى التعبير ، وحسن الإلقاء ، وروعة الإخراج ، كل هذه تجىء عن طريق التمثيل ، وتتجه بعض المدارس الحديثة إلى جعل التمثيل محور تعليم اللغات فيها . فيذهب التلاميذ إلى المكتبة ويقرأون ما فيها من روايات تمثيلية ، ويوازنون بينها ويدرسون إمكانيات إخراجها على مسرح المدرسة ، وإسناد الأدوار المختلفة إلى التلاميذ كل بحسب شخصيته ، مما يساعد على حسن دراسة التلاميذ لهذه الروايات ، ودقة تحليلهم لها ، والمفاضلة بينها ، ويساعد فوق هذا على فهم التلاميذ بعضهم لبعض ، إذ يناقشون صلاحية هذا للقيام بهذا الدور ، وعدم صلاحيته للقيام بدور آخر وهكذا .

ونعلم كذلك أن من خير الوسائل لتعليم اللغة ـ الغناء والأناشيد والقصص ، ويمكن الاستعانة بما يسمى الألعاب اللغوية فى إتقان صحة التعبير .

فهناك ألعاب يتسابق فيها التلاميذ , فالذى يخطىء فى رفع الفاعل أو نصب المفعول يخرج من الصف مثلا ، والذى يصمد إلى آخر الشوط يكون هو الفائز على أقرانه .

ويمكن تطبيق هذا وأمثاله على مختلف التراكيب التى تتمثل فيها القواعد اللغوية المختلفة ، وقد ضرب « كولدول كوك » (١) بسهم وافر فى استغلال اللعب فى تعليم اللغة .

وكل نوع من أنواع التعليم يقوم على إعطاء التلميذ قسطا من الحرية يشترك مع اللعب فى خاصية من أهم خواصه . ففى تعليم العلوم ، يمكن أن يقف التلميذ من مختلف المواد ومختلف الكائنات موقف الباحث المكتشف ، وبهذا يقف المدرس موقف الملاحظ الموجه ، فبدلا من أن يجلس جميع التلاميذ خاضعين لنظام المدرس ، منصتين لما يقول — وفى هذا من حالة التوتر قسط غير قليل — ينتحى المدرس جانباً ، ويترك للتلميذ بعض الحرية ، مع الأدوات والأجهزة ، ليجربها ويستعملها ؛ تحت الإرشاد الذى يكفى لعدم إلحاق الخسارة بها ؛ ولعدم انطلاقه فيما يلحق به ضرراً ، أو يبعده عن جادة الصواب ، فى ملاحظاته واستنتاجاته .

ومن أساليب التعليم التى تمتزج بخصائص روح اللعب ، إجراء التجارب ، ورؤية النماذج ، ومشاهدة الصور والأفلام السينمائية ، والقيام بعمليات التحنيط ونحت النماذج ، والقيام بالرحلات والمعسكرات وما إلى ذلك .

ويلاحظ أن الطرق الحديثة المعروفة بطريقه المشروع ، وطريقة دالتون ، ونظام الأسر تتميز كلها بطابع الحرية والتلقائية التى يتميز بها اللعب .

---

(١) The Play Way

ففى طريقة المشروع مثلا يكون لدى الفصل مشروع يراد القيام به . ولكى يتم هذا يلزم وضع الخطة وتنفيذها ؛ ويصحب وضع الخطة وتنفيذها ، جمع البيانات وكسب المهارات العقلية واليدوية اللازمة . وللنجاح فى إتمام المشروع ، يتعاون التلاميذ بعضهم مع بعض ، وينظمون أنفسهم ، ويصبح لكل منهم عمل معين ، فإذا تم المشروع أحسوا بأنهم أدوا عملا ملموسا جهزوا له كل شىء بأنفسهم دون تدخل أو ضغط من جانب المدرس .

والدور الذى يلعبه المدرس يشبه الدور الذى يلعبه أى واحد من التلاميذ . فهو يشترك معهم في التفكير ، وجمع المعلومات ، ووضع الخطة موضع التنفيذ وما إلى ذلك . وبهذا يكون المشروع نشاطا تلقائيا حراً معبرا عن حاجات التلاميذ ورغباتهم ، ويتميز فوق هذا بشيء من التنظيم الذى يساعد على الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى ، وبهذا يتم النمو .

ونجد التلقائية والحرية ، واضحتين فى طريقة « دولتون » . فعلى التلميذ أن يختار مواد الدراسة التى تحقق الغرض النهائى الذى يرمى إليه . وعليه بعد أن يختارها أن يختار الوقت الذى يلائمه لدراستها . وبهذا تحولت المدارس إلى معامل دراسية يذهب إليها التلاميذ بعد أن كانت فصولا يحشر فيها التلاميذ ، ويذهب إليها المدرس بقليل من الأدوات ، ويتذرع بأساليب الضبط والتنظيم والتقييد التى تضمن له إلقاء درسه .

أما نظام الأسر فإنه يقوم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، لكل مجموعة منها حياتها الرياضية والاجتماعية ؛ ويقوم أفراد الأسرة بوضع برامجهم ، وتنفيذ هذه البرامج ؛ مما يترتب عليه توثيق العلاقات بينهم ، وتعليمهم الأخذ والعطاء ، وتقدير بعضهم بعضا ، وتحمل أخطاء الغير ، وتقديم واجباتهم نحو غيرهم على حقوقهم عند غيرهم ، وغير ذلك مما يترتب عليه تكوين الصفات الاجتماعية العالية .

وثبت أن هذا يتم فى سهولة وإتقان فى جو حر ، ولذا كان النشاط الرياضى

ونشاط السمر والرحلات والمعسكرات ، من خير أنواع النشاط التى تقوم بها الأسر لتحقيق الأغراض التى يقصد إليها من تكوينها .

وعلى ضوء ما تقدم نرى أن المدرس يمكنه أن يستفيد من فهمه لخصائص اللعب فى اتجاهين :

أحدهما : أنه خير مجال لفهم نفسيات التلاميذ والوقوف على استعداداتهم .

والاتجاه الثانى ، أنه خير وسيلة لتعليمهم وتربيتهم اجتماعيا وخلقيا .

# المراجـــع


1. Isaacs, S. : The Nursery Years.
2. Lowenfeld, M. : Play in Childhood.
3. Mitchell & Mason : Theory of Paly.
4. Norsworthy & Whiteley : Psychology of Childhood.
5. Nunn, P. : Education Its Data and First Principles.
6. Reaney : Place of Play in Education.
7. Sully : Children's Ways. Ch II.
8. Thomson : Instinct, Intelligence and Character., Ch IV.
9. Year - Book of Education. 1936. p 313.

# الباب الخامس

## الدوافع المكتسبة الشعورية

# الفصل الثالث عشر

## العواطف والخلق

### مقدمة عامة

رسمنا فى البابين السابقين صورة للدوافع الفطرية عند الإنسان ، وبينا فى خلالها غرائز الإنسان وحاجاته النفسية ونزعاته الفطرية العامة . وتمثل كل هـذه النواحى إستعدادات يستثار كل منها بشروط خاصة ؛ فنجد الإنسان مدفوعا إذ ذاك للقيـام بعمل معين كالبحث عن الطعام ، أو البحث عن الرفاق ، أو الضحك أو غير ذلك . وهذه الاستعدادات كما رأينا كثيرة ومنوعة . وبعضها يدفع الإنسان فى اتجاه قد يتعارض مع الإتجاه الذى تدفعه فيه نزعة أخرى . فقد يدفعه تحقيق الرغبة الجنسية فى اتجاه فيه هلاكه . ولهذا تجده فى نفس الوقت يتردد رغبـة فى الإتجاه إلى جهة أخرى فيها المحافظة على حياته . فـكأن تنوع الاستعدادات الفطرية المختلفة وكثرتهـا تؤدى إلى شىء من عدم التنظيم لو بقيت على صورتها الفطرية البدائية . ولـكننا نجد عادة أن سلوك الإنسان البالغ فيه شىء من الإستقرار ، بحيث يسهل التنبؤ بما سيقوم به فى ظروف معينة . هذا بخلاف الطفل الذى لا يسهل علينا التنبؤ بسلوكه فى كثير من الأحيان . فالطفل يصرخ ويضحك ويلعب ويجذب هـذا ويدفع ذاك دون كثير من التنظيم ، ودون القدرة من ناحيتنا على توقع ما يصدر منه . ومثال آخر يبين الفرق بين سلوك الإنسان البالغ وسلوك الطفل ، أن الإنسان البالغ الذى يعطف على الحيوان وقد ينتمى إلى جمعية كجمعية الرفق بالحيوان ، يغضب كثيراً إذا رأى حيوانا يضرب ، وقد يتخذ موقفا عمليا إزاء من وقع منه الضرب . ومعنى هـذا أن انفعال الغضب والدفاع عن الحيوان قد أثارهما رؤية الضرب . ويتكرر هذا عادة كلما تكررت رؤيته لمثل هذا الحادث ، وبهذا يمكنك أن تتنبأ تنبأ صادقا عن سلوك هذا الشخص في مثل هذا الموقف . أما الطفل فقـد يتأثر من رؤية حيوان يضرب وقد لا يتأثر ، وأحيانا

نجد نفس الطفل يتأثر اليوم بما لم يتأثر به بالأمس . ونجد كذلك أن تأثر الطفل قد تختلف فى شدته من موقف إلى آخر برغم تشابه هذه المواقف . ومعنى هذا أننا لانجد ضابطا محكما لسلوك الطفل كذلك الضابط الذى نجده لسلوك الكبار . على أن سلوك الكبار أنفسهم يختلف من شخص إلى شخص فى درجة التنظيم ، وفى إمكان التنبؤ به . وتنظيم السلوك عند الكبار نتيجة للخبرة أو للتعلم أو الإكتساب ، ونجده مبنيا على النزعات الفطرية بمختلف أنواعها. ونتيجة هذا التنظيم أن تتكون استعدادات مكتسبة للسلوك . ونجد هذه الإستعدادات بعضها فى مستوى شعورى، وبعضها الآخر في مستوى لا شعورى . ولا يقصد بالمستوى الشعورى أنها دائما شعورية ، ولكن يقصد أنها يمكن أن تكون شعورية. أما المستوى اللاشعورى فيقصد به أن الإستعدادات تكون دائما لاشعورية ، إلا إذا اتبعت أساليب التحليل النفسى فى إيجادها على المستوى الشعورى . ويطلق على الإستعدادات الشعورية المكتسبة اسم « العواطف ، وتسمى أحيانا بالميول المكتسبة . أما الاستعدادات اللاشعورية المكتسبة فإنه يطلق عليها اسم « العقد النفسية » . وقد اكتسبت كلمة « العواطف » صفة اصطلاحية أكثر تحديدا من كلمة « الميول » ، ولهذا ستكون أغلب دراستنا منصبة على العاطفة ، مع تذكرنا بأن العاطفة والميل يكادان يكونان مترادفان .

ويمكننا أن نقول بوجه عام إن ميول الإنسان إما فطرية وإما مكتسبة . فالميول الفطرية تدخل تحتها الغرائز والنزعات الفطرية العامة . أما الميول المكتسبة فتدخل تحتها العواطف والعقد . والمقصود بالميل الإتجاه النفسى . فالإنسان يتجه إلى تناول الطعام فى حالة الجوع . ومحب الموسيقى عنده ميل موسيقى . ولا يكون الميل دائما فى حاله نشاط ، بل يكون فى أغلب الأحيان كامنا ، ولا ينشط إلا إذا استثير . ويستثار الميل من الخارج بإدراك ما يقابل هذا الميل ؛ فالموسيقى يستثار بالموسيقى وهى موضوع الميل . والمؤرخ يستثار بموضوع ميل آخر كالآثار والوثائق التاريخية وما إلى ذلك . ويستثار الميل كذلك عن طريق التذكر أو التصور ، وفى هذه الحالة لاتكون المثيرات خارجية وإنما تكون صادرة من داخل الشخص نفسه . وفى الوقت الذى لا أستمع فيه إلى الموسيقى ولا ينشغل ذهني بها لايكون الميل مفقودا ، وإنما يكون موجوداً فى صورة كامنة مستترة . فإذا استثير الميل وجد الدافع الذى يدفع الكائن الحى للقيام بالسلوك .

## العواطف

يقال إن شخصا ما عنده عاطفة الحب نحو شخص آخر ، ونجد أن صاحب العاطفة يتأثر فى مواقف مختلفة نحو هـذا الصديق تاثرات تختلف من موقف إلى آخر . فنجده يسر لنجاح صديقه فى مشروع ما ، ويحزن عليه عند مرضه ، ويغضب إذا اعتدى عليه ، ويزهو لنجاحه ، ويخاف عليه عند احتمال وقوع الضرر له . وهكذا نجد أن صاحب عاطفة الحب تستثار عنده هذه العاطفة فى مواقف مختلفة تتضمن موضوع هذه العاطفة وهو صديقه الذى يحبه . ويشعر صاحب العاطفة فى كل موقف من هذه المواقف بشعور انفعالى ، ويندفع فوق ذلك للقيام بسلوك يتطلبه الموقف . فإذا اعتدى شخص علي صديقه بالإهانة أو بالتشهير ، فإنه يغضب لذلك ويندفع لحماية صديقه أو للاعتداء على المعتدى. والعاطفة كما يتبين مما تقدم تشبه الغريزة . فالغريزة كما قلنا إستعداد نفسى يستثار فى موقف معين ، ويترتب على استثارته انفعال وسلوك ، وهذا السلوك يتطلبه الموقف الذى كان عاملا من عوامل استثارة الغريزة . وكذلك العاطفة إستعداد يستثار بالمواقف التى تتضمن موضوعا معينا ، ويترتب على الاستثارة انفعال وسلوك يتطلبهما هذا الموقف المعين . غير أن الغريزة استعداد فطرى والعاطفة استعداد مكتسب . وكل استعداد يكون إما كامنا وإما في حالة نشاط . فالشخص الذى يذهب إلى عمله خلال النهار ولا يذكر فى هذه الفترة زوجته وأولاده ، لا يكون قد فقد عاطفة الحب نحوهم ، وإنما تكون عاطفة الحب موجودة فى حالة كامنة تستثار إذا وجد فى موقف يتضمن أحد هؤلاء ، كالمرض مثلا أو الاعتداء أو النجاح أو غير ذلك . فإدراك هذه يستثير هذه العاطفة ، ويترتب على استثارة كل منهـا انفعال يختلف باختلاف الاستثارة ، وسلوك يتفق والموقف المثير . ومعنى هذا أن العاطفة استعداد عقلى مكتسب يرتبط بموضوع ، ويؤدى إلى دفع الـكائن الحى للقيام بانواع من السلوك ترتبط بهذا الموضوع .

ولكى نبين كيف تتكون العاطفة نأخذ مثالا بعاطفة تتكون بينك وبين شخص تقابله لأول مرة فى حياتك . ولنخرج من بحثنا ما يستثار عندك من انفعالات نتيجة لخبراتك السابقة (١) ، مما يؤثر فى أحكامك ومشاعرك نحو هذا الشخص . فهب أن هذا الشخص كان معك على جانب من الأدب والمجاملة والكرم ، وكان ميالا إلى خدمتك ومعاونتك ، وإدخال السرور على نفسك ، وإظهار العطف عليك . إذا حدث هذا كله ، فإن فيه مجالا طيبا لإرضاء غرائزك وحاجاتك . وفى تكرار وجوده فى مجال حياتك مبعث لانفعالات تكون فى مجموعها سارة . وبهذا تجد نفسك على ضوء الخبرة المتكررة تشعر كلما قابلته بالارتياح لمقابلته . وبعد وقت قد تسمع أنه مرض فلا تتمالك الشعور بالألم ، وتجد نفسك مدفوعا لمساعدته حتى يشفى وإذا علمت أنه قام بعمل عظيم فإنك تشعر بالزهو ، وتندفع للتعبير عن هذا الزهو بأساليب عدة . وإذا سمعت شخصا يهجوه أو يخدش سمعته فإنك لا تلبث أن تغضب ، وتجد نفسك مدفوعا لرد الاعتداء بمثله أو للدفاع عنه . ثم إذا سمعت أن خيبة أصابته فى مشروع قام به ، فإنك تشعر فى نفسك بشىء من الاستكانه ، وبشىء من الخيبة . فكأن عاطفة الحب تكونت نتيجة خبرات متكررة بموضوع معين ، وهذه الخبرات المتكررة صحبها انفعالات فى مجموعها سارة . يقال فى هذه الحالة إنه تكونت لدى الشخص عاطفة حب نحو الشخص الآخر . وتوجد هذه العاطفة فى صورة كامنة ، أو كما يقول مكدوجل ، كجزء من تكوين العقل ، أو كاستعداد عقلى يستثار إذا توفرت شروط تجتمع فى صاحب العاطفة وفى مجال حياته أثناء الاستثارة ، فينفعل ويقوم بسلوك ، وكل من الانفعال والسلوك يختلف باختلاف الموقف الذى تحدث فيه الاستثارة . ويمكننا أن نتبين هنا فرقا آخر بين العاطفة والغريزة ، فالغريزة مهما اختلفت المواقف المثيرة لها ، ومهما اختلفت أنواع السلوك المصاحبة لها فإن لها انفعالا ثابتا فى نوعه ، كالخوف في غريزة الهرب ، والغضب في غريزة المقاتلة ، والحنو فى الوالدية وغير ذلك . أما العاطفة فإن استثارتها مصحوبة بانفعالات مختلفة تتنوع بحسب المواقف . فمرض الصديق يستثير فى صاحب العاطفة الحنو ، وخيبة الصديق تستثير فى صاحب العاطفة

---

(١) هنا يشار إلى الحب أو الكراهية من أول نظرة .

التألم والاستكانة ، ونجاح الصديق يستثير فى صاحب العاطفة الزهو والفخر والسرور . فكأن عاطفة حب الصديق إذا استثيرت فإن استثارتها تؤدى إلى ظهور انفعالات مختلفة ، بخلاف الغريزة التى إذا استثيرت فإنها تؤدى إلى ظهور انفعال خاص .

لنأخذ مثالا آخر يبين كيفية تكون العاطفة . هب أنك قابلت شخصا لأول مرة فى حياتك . وهب أنك لم تشعر نحوه فى المقابلة الأولى بتلك الانفعالات التى نشعر بها أحيانا عند أول مقابلة ، نتيجة لتأثرنا بانفعالات سابقة ، ونتيجة لوجود أوجه شبه دقيقة بين الشخص أو الموقف فى هذه المقابلة الأولى وبين مثيلاتهما فى الماضى (١) . ثم هب أن هذا الشخص كان كثير التهكم عليك ، وميالا إلى إبراز عيوبك واخفاء محاسنك ، وكان معدوم المجاملة شديد الجفاء ، لا يكترث لما أنت فيه من مرض أو خيبة ، بل قد يعاون على خلق الظروف التى تزيد حالتك سوءا على سوء . وهب كذلك أنك شعرت منه بالتضايق فى حالة نجاحك وتقدمك . كل هذه المواقف المختلفة التى يتكرر فيها وجود هذا الشخص ، تصحبها فى نفسك انفعالات فى مجموعها مؤلمة ومنفرة . وإذا تكررت هذه المواقف مع هذا الشخص فى مجال حياتك ، فإنك لا تشعر نحوه بالميل أو الحب ، وانما تشعر بكراهيته والنفور منه . فإذا علمت بخيبته فى الحياة فإن هذا قد يثير فيك نوعا من الارتياح ، أو على الأقل لا يثير فيك عادة ما يثيره من التألم لو كان فى موضعه صديق عزيز عليك . وإذا اعتدى عليه شخص بالإهانة والهجاء ، فإنك قد تشترك معه فى نفس الاتجاه ، أو على الأقل تجد نفسك مستريحا لما تسمع ، ولا تجد نفسك ميالا للدفاع عنه أو للاعتداء على من تصدر منه الإهانة . وإذا سمعت تعديدا لحسناته ، فإن هذا قد يثير فيك الغضب ، وقد يدفعك إلى نقض ما تسمع أو الاعتداء على مصدره . فالموقف الذى أثار الغضب فى عاطفة الحب ، أثار السرور فى هذه العاطفة . والموقف الذى أثار التألم والاستكانة فى عاطفة الحب ، أثار الشعور بالرضى والارتياح فى هذه العاطفة . ويقال فى هذه الحالة إن الشخص قد تكونت لديه عاطفة الكراهية نحو الشخص الآخر . والطريقة التى

---

(١) هنا يشار مرة أخرى إلى الحب أو الكراهية من أول نظرة .

تكونت بها عاطفة الكراهية تشبه تلك التى تكونت بها عاطفة المحبة . غير أن الخبرات التى يتكرر فيها موضوع عاطفة المحبة تكون عند تكون العاطفة فى مجموعها سارة . وأما الخبرات التى يتكرر فيها موضوع عاطفة الكراهية ، فإنها تكون مصحوبة عند تكون العاطفة بانفعالات تتصف في مجموعها بأنها مؤلمة أو غير سارة . ولا نقصد أن الانفعالات المصاحبة للخبرات الأولى التى تؤدى إلى تكون العاطفة تكون كلها انفعالات سارة فى حالة الحب ، ومؤلمة فى حالة الكراهية ، ولهذا قلنا إن أغلب الانفعالات فى الحالة الأولى تكون سارة ، وأغلبها فى الحالة الثانية تكون مؤلمه . ولهذا نجد أن حبك لصديق يختلف عن حبك لصديق آخر ، وذلك لاختلاف الخبرات ، ولاختلاف النسبة بين الانفعالات السارة والمؤلمة عند تكون هذه العواطف . وتبعا لاختلاف عواطف الحب تختلف الانفعالات المستثارة فى المواقف المتشابهة . فإننى أحب شخصين ا ، ب . ولكن إذا مرض ا فإننى لا أتألم بنفس الدرجة التى أتألم بها إذا مرض ب بنفس المرض .

وإذا وازنا بين الطفل وبين البالغ ، نجد أن غرائز الأطفال تدفعهم للقيام بالسلوك فى الصور الفطرية البدائية . فالطفل إذا شعر بالجوع وضع أول ما يقابله من الأشياء فى فمه . وإذا وقف أى شخص فى سبيل تحقيق غرائزه ، فإنه يعتدى عليه بالضرب وبالصراخ ، سواء أكان هذا الشخص الذى يعترض سبيله هو أمه أو أباه أو أى شخص آخر . ونجد الطفل عادة كما سبق أن بينا يضحك ويلعب ويبكى ويصرخ ويجرى وينط ويقذف ويبحث ويهرب وهكذا ، وقد يحدث كل هذا في خلال فترة زمنية قصيرة . أما الإنسان البالغ كما نألفه . فإن محركات السلوك عنده يغلب أن تكون مرتبطة بموضوعات أو بأشخاص أو بأفكار مما يتصل بحياته . فتتركز محركات السلوك عنده حول أفراد أسرته ، وحول وطنه ودينه ، وحول موضوعات ميله المختلفة كالموسيقى والكتب والآثار وغير ذلك ، وحول أفكاره ومبادئه وذكرياته . هذه تصبح استعدادات مكتسبة على جانب كبير من القوة لا تقل عن قوة الغرائز نفسها . وتصبح هذه الاستعدادات هى محركات السلوك . وباختلاف موضوعات هذة العواطف وقوتها يختلف تقديرنا للأشخاص . فالشخص الذى تكون عنده عاطفة حب الصدق ، يختلف فى نظرنا عن ذلك الذى تكون عندة عاطفة حب

الكذب . والشخص الذى يحب وطنه أكثر من الآخر ، يكون له عندنا تقدير أرقى من تقديرنا للآخر . من هذا نرى أن تكون العواطف فيه تنظيم لمحركات السلوك على مستوي أعلى من مستوى الغرائز . ونرى كذلك أن العاطفة هى استعداد مكتسب ناشىء عن تنظيم النزعات الفطرية حول موضوع معين . فغريزة المقاتلة مثلا وغريزة الاستطلاع وبقية الغرائز ، بدل أن تثور متصلة باى موضوع ، تجدها تتحرك متصلة بموضوعات العواطف ، وبذلك يقل ظهورها متصلة بموضوعات أخرى . فيتحدد نوعا ما اتجاه النزعات الغريزية ، وتصبح موضوعات العواطف أكثر استثارة لها من غيرها . بهذا يحدث بعض التنظيم فى سلوك الإنسان . ويزداد هذا التنظيم عادة تدريجيا مع نموه من طفولته إلى اكتمال نضجه .

ويرجع الفضل إلى « شاند » في كونه أول من ميز بين العاطفة والانفعال . وفى كونه أول من بين أن العاطفة هى تنظيم الانفعالات أو الاستعدادات الانفعالية حول موضوع أو فكرة . ولكن شاند قد بالغ فى قوله إن الانفعالات التى تتصل بعاطفة الحب هى نفس الانفعالات التى تتصل بعاطفة الكراهية ، غير أنها تستثار فى عاطفة الحب فى مواقف مغايرة للمواقف التى تستثار فيها فى عاطفة الكراهية . فالغضب مثلا يستثار إذا أهين الصديق ويستثار كذلك إذا أكرم العدو . ووجه المبالغة أن رأى شاند لاينطبق على كل الانفعالات . فانفعال الحنو يستثار مع عاطفة الحب ، ولكن لا يوجد موقف من المواقف يرتبط بعاطفة الكراهية يمكن أن يظهر معه انفعال الحنو . كذلك الاشمئزاز يظهر مرتبطا بعاطفة الكراهية ، ولا يوجد موقف من المواقف يمكن أن يظهر فيه الاشمئزاز مرتبطا بعاطفة الحب الصحيح . والسر فى وقوع شاند فى هذا الخطأ ، أن استقصاءه للانفعالات كان أضيق من استقصاء مكدوجل ومن تبعوه لها . وخطأ آخر وقع فيه شاند أنه يتحدث عن العاطفة كما لو كانت تنظيما للانفعالات حول موضوع معين ، حيث أنها فى الواقع تنظيم للنزعات الانفعالية؛ أى أنها تنظيم لاستعدادات تتضمن القيام بسلوك ملائم . ويمكننا هنا أن نوازن بين عاطفة الحب عند شخصين ا ، ب فى حالة حبهما لشخص ثالث حـ . فإذا مرض حـ ، وعلم كل من ا ، ب فقد تجد ا يتألم ولا يفعل شيئا ، أما ب فإنه قد يتألم ويسعى بمعونة

عملية جدية نحو ح . وبهذا يكون سلوك ا تغلب عليه صفة التأثر الانفعالى مع عدم خلوه من بعض التعبير عنها أو بعض النواحى العملية القاصرة . أما ب فإن عاطفته إذا استثيرت تستكمل فيها النواحى الانفعالية والنواحي العملية . ولأهمية النواحى العملية النزوعية لا يجوز اهمالها فى تحديد معنى العاطفة . ليس معنى هذا أن ا لم تتكون لديه عاطفة نحو ح ، ولكن معناه أن عاطفة ب أكثر اكتمالا من وجهة نظر الصحة النفسية من عاطفة ا ، وذلك لوضوح التعبير النزوعى فى حالة ب . ولهذا وجب أن نقول إن العاطفة هى استعداد مكتسب ناتج عند تنظيم النواحى الانفعالية والنزوعية نحو موضوع معين . وأما مكدوجل فإنه استفاد كثيرا من آراء شاند ، وإليه يرجع الفضل فيما نثبته هنا عن العواطف من آراء .

## تطور العواطف

سبق أن أشرنا إلى أن الطفل يبدأ حياته سريع التأثر ، سريع الاستجابة ، منوع الانفعالات . فهو يبكى للجوع ، وتظهر عليه علامات الرضا للرضاعة ، ويصرخ من الألم ، ويشمئز من الطعام الكريه ، ويتبسم لرؤية أمه إلى غير ذلك . وبعد مدة من الزمن نجد أن الأم أو من يقوم مقامها قد أصبحت مصدر انفعالات مختلفة . فالطفل يغضب لبعدها عنه ، ويسر لقربها منه ، وبالجملة يصبح لها فى نفسه معنى خاصا ، وتكون بذلك قد تكونت عاطفة حب الأم . وتتكون للطفل بنفس الطريقة عواطف متعددة ، يترتب على استثارة كل منها مشاعر انفعالية ، وقيام بسلوك يتطلبه الموقف . وتتكون للطفل عاطفة نحو أبيه ، وأخرى نحو لعبته ، وثالثة نحو قطته أو كلبه وهكذا وعواطف الطفل تنمو على وجه العموم حول المخلوقات الحية أكثر مما تنمو حول الأشياء الجامدة . وتنمو كذلك حول الأشياء المتحركة أكثر مما تنمو حول الأشياء الساكنة . ونجد أن الطفل فى حالة تمركز عاطفته نحو شىء غير حى ، يسلك كما لو كان يتصور أنه حى . وهذا مما يفسر بعض ما يقوم به الأطفال من محادثات تجرى بينهم وبين دمياتهم التى يكسونها بالملابس ، ويقدمون لها الأطعمة ويغدقون عليها الهدايا ، ويوقعون عليها العقاب . وهذه الظاهرة تسمى نسبة الحياة

إلى الجماد ( Animism ) . ويمكن على ضوئها تفسير ميل الأطفال إلى اللعب الميكانيكية القادرة على احداث الحركة ، لأن الحركة أقرب من السكون إلى الحياة .

والعواطف تكون على وجه العموم مادية أو معنوية . فالعواطف المادية تتمركز فيها المحسوسات كالأشخاص والأشياء . واما العواطف المعنوية فتتمركز فيها المعنويات كعاطفة حب الجمال ، وحب الشرف ، وكراهية الظلم ، واحترام القوة ، واحتقار الخيانة . أما العواطف المادية فيمكن أن تكون فردية أو جمعية . فالعواطف الفردية تتمركز نحو فرد ، كحب الطفل لقطته ، وكحب شخص لبيته . أما العواطف الجمعية فإن مراكزها لا تكون أفرادا وإنما تكون مجموعات . فهناك من الناس من تجده يحب القطط بوجه عام ، ويكره الكلاب بوجه عام أيضا . ومن أمثلة هذا النوع الحب الذى تتضمنه هواية جمع الآثار ، وتربية الخيل ، ورعاية النبات ، والرفق بالحيوان وما إلى ذلك . ونجد نوعا من العواطف يقع بين العواطف المادية والعواطف المعنوية ، كحب الصحة وكراهية المرض ، وحب الغنى وكراهية الفقر .

ويمكننا بوجه عام أن نرسم صورة لتطور العواطف . فيبدأ الطفل حياته عادة بعواطف مادية . وتأخذ هذه العواطف المادية فى الاتساع بالتدريج . ويصحب هذا النمو كثير من التداخل ، فلا يمكنك أن تفصل بين مرحلة وأخرى . فبعد أن تتكون عاطفة الأم ، نجد أنها تتسع فتشمل الأب ، ثم تتسع فتشمل بعض أفراد الأسرة ، ثم تتسع لتشمل الأقارب وزملاء اللعب . وبعد ذلك تتسع لتشمل المدرسة والبلدة ، ثم تتسع لتشمل الأمة ثم العالم أجمع . وهذه الأخيرة هى أوسع دائرة للعواطف وهى من غير شك أرقاها . فهى عاطفة الإنسانية عامة دون تحيز لبلد أو لدين . وفى هذه المرحلة نجد العاطفة تشبه العواطف المعنوية بل وتتحد معها . فحب الإنسانية يتفق مع حب العدل وحب الشجاعة . وعاطفة الإنسانية هي أولى مستلزمات المصلحين العالميين من الأنبياء والفلاسفة ودعاة السلام العالمي .

ويلاحظ أن العاطفة المعنوية الصرف يكاد لا يكون لها وجود . فهى تنبع عادة من العواطف الفردية ، وتتحقق فى أشخاص الأفراد . فلو أخذنا حب العدل نجد أنه ينشأ من خبرة يتكرر فيها الشعور بتحقيق العدل ، والشعور بنتيجة الظلم ،

وينشأ مما يصحب هذا من انفعالات سارة فى حالة العدل ، ومؤلمة فى حالة الظلم . ونتيجة تكون عاطفة حب العدل هى العمل على تحقيقه مع أفراد الإنسان . فعاطفة حب العدل كعاطفة تتركز نحو أمر مجرد تجريدا تاما يكاد لا يكون لها وجود . وأثناء انتقال الطفل من مرحلة إلى أخرى أرقى منها ، لا يفقد خصائص المرحلة السابقة . فالتلميذ يقطع مرحلة التعليم الابتدائى والثانوى ، وتتسع عواطفه فتشمل أفراد ومجموعات ومعنويات . ومع ذلك تجده يتمسك ببعض ملابسه القديمة ، ويشعر بعاطفة نحوها ، لأنها كانت تجلب له بحسب اعتقاده حظا سعيدا عند دخول الامتحان . وهذا ينطبق علي احتفاظنا بهدية من صديق عزيز برغم مرور زمن طويل عليها ، وحلول التلف بها ، وانعدام فائدتها ؛ وكذلك على حب العالم لكتاب بال قديم احتفظ به سنوات طويلة ، وقرأه وهضمه وليست له به حاجة حقيقية . ومع ذلك نجده يغضب إذا نقل الكتاب من مكانه ، أو إذا تمزقت بعض أجزائه . وتجده عندما يرتب كتبه يعامل هذا الكتاب برفق وعناية ، لا يفسرها إلا قوة عاطفته نحو هذا الكتاب . كذلك الطفل الذى يحب قطته يكبر فيحب القطط جميعها ، دون أن ينقص هذا من حبه لقطته . وكان دارون يحب جمع بيض الطير ، وتدرج هذا إلى حبه لجمع أنواع مختلفة من البيض ، وكان يرتبها ويحفظها . وانتقل به هذا إلى أن اتسع حبه فشمل الطير والحيوان . ثم اتسع حبه إلى أن شمل الحياة فى صورتها العلمية ، فوضع لنا أسس علم الحياة الحديث .

ويمكننا أن نرى فى عاطفة الطفل نحو أمه مرونة فى مركز العاطفة . فالطفل يرى أمه في أوضاع مختلفة ، وبملابس مختلفة . ويلاحظ الطفل الصغير فى الأشهر الست الأولى عند ما يرى أمه بلباس لم يعهدها به من قبل ، فيهش كما لو كان يقول لنفسه : إنها برغم هذا التغير هى بعينها أمى لم تتغير . وبنفس الطريقة تتكون العواطف الفردية العامة ، وتتكون العواطف الجمعية ، وكذلك تتكون العواطف المعنوية . فالناشىء فى دور المراهقة يعجب بأحد المدرسين ، ويعجب ببعض الشخصيات التاريخية . وعلى المدرس أن يعاونه فى هذه السن على دراسة حياة الزعماء ، والشخصيات التاريخية ، وأبطال الإنسانية ، دراسة تؤدى إلى نقل إعجابه من شخصية أو شخصيات معينة ، إلى الصفات العالية التى يتصفون بها .

## العاطفة السائدة

سبق أن بينا أن تكوين العواطف يترتب عليه تنظيم السلوك والدوافع الفطرية وتوجيهها وجهات معينة . ولهذا نجد أن العاطفة تكسب الفرد قسطا كبيراً من الثبات والاستقرار ، تجعلنا قادرين على التنبؤ بسلوكه ، لأن الفرد بعد أن كان قابلا للاتجاه أية وجهة ترتبط بما يستثير غرائزه ، أصبحت استثارة غرائزه مرتبطة بموضوعات معينة تهمه ، كالأولاد والعلم والوطنية ، وأشخاص معينين ، وأماكن معينة وهكذا . فإذا فرضنا أن تلميذا ما عوقب من أحد مدرسيه ، فإن طريقة مقابلته لهذا العقاب يتحدد اتجاهها بنوع عاطفته نحو المدرس . فإن كان يحب مدرسه ، تجده يقبل العقاب راضيا ويستفيد منه . وأما إن كان يكره المدرس ، فإنه يتذمر على العقاب ، وقد يثور فى وجهه ، ولا يستفيد منه شيئاً مهما حسن قصد المدرس . ويمكننا أن نتنبأ بموقف التلميذ إذ ذاك متى عرفنا عواطفه . والقدرة على التنبؤ بسلوك الشخص فى موقف ما ، يمكن أن تكون دليلا على ثبوته واستقراره ووحدة اتجاهه . ونجد من بين العواطف العديدة لدى الشخص البالغ ، عاطفة تكون سائدة عادة على بقية عواطفه ومتحكمة فى تصرفاته . فنجد عاطفة نحو المال ، أو نحو العلم ، أو نحو الوطن أو نحو الدين ، أو نحو الأولاد ، أو نحو الذات . وإذا وجدت العاطفة السائدة فإنها توحد وجهة العواطف والنزعات المختلفة . فالشخص الذى يحب المال حبا جما ، ولا يفضل عليه أمراً آخر ، تجده يصادق من يساعدونه على تحقيق اتجاهه ، ويكره من عداهم ، ويحب أولاده إذا شاركوه اتجاهه وساعدوه على تحقيقه ، ويكرههم إذا عملوا فى اتجاه ضد هذا الاتجاه . وتجده يغضب إذا تأخر عليه مدينوه فى دفع ما عليهم . وقد لا يغضب لافتضاح جهله ، أو امتهان كرامته . أى أن نشاطه العقلى يسير كله نحو غاية واحدة ، وهى إشباع عاطفته السائدة .

وفى شخص آخر قد تكون العاطفة السائدة هى عاطفة حب الوطن . فتجد جهوده كلها متجهة لتحقيق هذا الاتجاه . فتنصب قراءته على تاريخ الحركة الوطنية وسير الزعماء ، ويتجه اختياره لأصدقائه فى اتجاه معين يساعد على اشباع اتجاهات عاطفته . وتصل ببعض الناس عاطفة الوطنية إلى درجة لا يسهل تصورها . فبعضهم

يضحي بماله عن آخره ، وبعضهم يضحى بأولاده إذا لزم الأمر ، وبعضهم يضحى بنفسه عن طيب خاطر إن كان فى ذلك تحقيق لاتجاهات عاطفته . وهكذا نجد وحدة فى اتجاهات سلوك هذا الشخص القوى العاطفة نحو الوطن . وتطبيقا لماسبق ، تتكون هذه العاطفة من خبرات متكررة يشعر المرء فيها بحماية الوطن له وبقيمته فى إثبات ذاته . فالذى يشعر بأن مصريته مصدر شعوره بكرامته ، ومصدر حمايته ، ومصدر اطمئنانه على نفسه وعلى أولاده فى نواحى كسب العيش والتعليم والتمتع بالصحة وما إلى ذلك ، لا بد أنه يشعر بالدافع لخدمة وطنه ، وللدفاع عنه إذا لزم الأمر . وعاطفة الوطنية تتكون امتداداً لعاطفة حب البلدة ، وحب المدرسة ، وحب البيت . وهذه العواطف لا تتكون اعتباطا ، وإنما تتكون عن طريق التعهد والرعاية على أسس يسهل على القارىء استنباطها . ويتم هذا التعهد وتلك الرعاية فى جو البيت والمدرسة والبلدة .

كذلك نجد عاطفة حب الدين تصل فى بعض الأشخاص إلى درجة أنها تسيطر على تفكيرهم ، وعلى مشاعرهم ، وعلى اتجاهات سلوكهم ، بصورة تشبه الصورة التى بيناها . وعند تكون العاطفة الدينية يبرز أثر التعاليم الدينية ، ويبرز أثر الجو الدينى المخلص . وهنا ندرك أهمية المشاركة الوجدانية والاستهواء والتقليد فى تكوين العواطف ، على أن نذكر أن هذه العوامل تشترك معها عوامل أخرى ، كممارسة الطقوس الدينية ، وتلقى التعاليم الدينية ، والوقوف على حكمة هذه التعاليم .

وأحيانا نجد أن العاطفة السائدة هى عاطفة حب الذات . فتجد جهود الشخص كلها موجهة نحو ذاته لتعظيمها وإرضائها . فهو يحب من يتحدثون عنه بالمدح ويعطف عليهم ويكرمهم ، ويكثر من التشدق بالحديث عن نفسه ، ويشتاق لأن يكون مركز الإنتباه والإعجاب . وقد تجده مغرما بالتأنق وإطالة النظر فى المرآة ، أو فى صوره التى يملأ بها أركان منزله . وقد يكون مغرما برؤية إمضائه أو إسمه على الورق ، أو رؤية صورته فى جريدة أو إسمه فى كتاب . وتجده يغضب فى أى موقف يتضمن وقوفا فى سبيل تحقيق تعظيم ذاته . وبعبارة أخرى تجد أن نشاطه نحو إرضاء ذاته ، وتحقيق هذا يجعله سعيداً . وهذه الظروف بعينها تسبب الضجر والسآمة لفرد آخر

عاطفته السائدة تتمركز فى نشر العلم ، أو خدمة المجتمع ، أو نصرة الإنسانية أو ما شابه ذلك . ويرى بعض المشتغلين بعلم النفس أنه يمكنهم قياس النضج الوجدانى أو العاطفى لدى الفرد ، بأساليب يتبين منها إن كان الشخص البالغ مهتما بنفسه ولا يكترث لأى شىء آخر ، فيعدونه فى الطفولة ، وإن كان ثائراً على الناس وعاداتهم ونظمهم فيعدونه في دور المراهقة ، وإن كان مهتما بصالح الجماعة أو صالح الإنسانية عامة فهو مكتمل النمو .

وعلينا أن نفرق بين حب الذات أو الأنانية ، وبين إحترام الذات ، فنجد أن للشخص مستوى يحترم نفسه عليه . فإذا قصر دونه لم يرض عن نفسه . وإذا وصل إليه أو جاوزه فإنه يشعر باحترامه لنفسه . فالطفل الأمين إذا انزلق مرة إلى السرقة ، فإنه يتضايق من نفسه ويشعر باحتقاره لها . وأما إذا قام بما يتفق ومستوى الأمانة فإنه يشعر باحترامه لنفسه . وتجد الشخص يحترم نفسه إذا قام بأعمال دون الأخرى . وتختلف هذه الأعمال من شخص إلى آخر . وتختلف تبعا لذلك المستويات التى يحترم عليها مختلف الناس أنفسهم . فالتلميذ المتفوق على أقرانه يحترم نفسة مادامت أعماله فى مستوى التفوق . وأما إذا تأخر عما كان ينتظره لنفسه فإنه قد يحتقر نفسه أو يتضايق منها . أما التلميذ المتأخر فقد يحترم نفسه لمجرد النجاح فى الامتحان . وقد يحترم نفسه كذلك للتفوق الرياضى أو الاجتماعى . معنى هذا أن الشخص بنموه يكون عن نفسه فكرة معينة ، ويرضى عن نفسه إذا تحققت هذه الفكرة ، ويشعر بالألم وعدم لارتياح إذا تحقق له عكسها ، أو إذا لم تتحقق . وهذه الفكرة تكون مركزاً لعاطفة تسمى عاطفة احترام الذات . ومن الجائز أن يقوم المرء بأنواع من السلوك تتفق مع فكرته عن نفسه ، وقد لا يشعر معها باحترامه لنفسه . فالغلام الذى يتسول فى الطريق العام ليكسب قوته فى الوقت الذى يمكنه فيه أن يلجأ إلى طريقة محترمة لكسب أقل ، لايشعر باحترامه لنفسه ، وإن كان قد رضى لنفسه بمستوى معينا أو فكرة معينة . ولهذا يفرق علماء النفس بين احترام الذات وعاطفة اعتبار الذات .

والفكرة التى تتمركز حولها عاطفة اعتبار الذات تمتد أحيانا إلى ما حول الشخص . فهى تمتد إلى أفراد أسرته وممتلكاته وبلدته ودينه ومدرسته وغير ذلك .

ونقصد بهذا أن الشخص يسلك كما لو كان يرى فى كل هذا جزءاً من ذاتيته . فالاعتداء علي سمعة المدرسة التى تعلم فيها اعتداء على سمعته . والاطراء بميزات أفراد أسرته فيه إطراء لذاته . وتتوقف أحيانا درجة احترام الشخص لنفسه ، واحترام الناس له ، على مدى اتساع الميدان الذى تنعكس فيه نفسه . فالشخص الذى تنتشر مقالاته وكتبه وخطبه وتعاليمه بين عدد كبير من الناس ، ينال فى العادة احتراما أكثر من الذى ينتشر انتاجه بين عدد قليل . كذلك الشخص الذى يمتلك الأراضى الواسعة ، ويمتلك المال والثروة والسلطة ، ينال فى العادة احتراما أكثر من الشخص الفقير . هذا بشرط أن يتساوى كل منهما فى مختلف الظروف الأخرى كمستوى الثقافة وما إلى ذلك. وامتداد اعتبار الذات فى ميادين مختلفة ، يدعونا إلى توسيع ميول التلاميذ ، وتكوين عاطفة بينهم وبين كثير من الميادين والأشخاص والأشياء .

لاحظنا من كل ماتقدم أن العاطفة الرئيسية تعمل على توجيه السلوك وجهة تتفق مع هذه العاطفة . فالشخص الذى يحب المال وينجح فى مضاعفة ثروته يحقق فى الحياة الواقعية اتجاهاته النفسية . يقال فى هذه الحالة إن الشخص قد نجح فى تحقيق ذاته . كذلك الشخص الذى يرى فى نفسه أنه مهندس بارع ، قد لا يجد الفرصة لتحقيق ذاته ، فيظل قلقا قليل الرضاء عن نفسه . ولكن قد يجد ظروفا ملائمة ينجح فيها فى إقامة الإنشاءات الهندسية ، فيرى فيها عند تمامها تحقيقا لذاته . ومن أكبر الشخصيات التى تمتعت بتحقيق ذاتيتها ، شخصية المخترع الأمريكى إديسون الذى رأى ثمرات اختراعه تنتشر بين الناس ويستعملونها لفائدتهم . فرأى الكهرباء بفضل اختراعه للمصباح الكهربائى تضىء المدن الأمريكية ، ورأي الناس يستمعون لأصواتهم بعد تسجيلها .

## تكامل الشخصية

أشرنا إلى أثر العواطف فى تنظيم الدوافع الفطرية وتوجيهها وجهات موحدة . والوحدة التى تتصف بها النزعات الفطرية والمكتسبة عند الفرد ، تسمى بتكامل الشخصية . ولكى نقرب إلى أذهاننا فكرة تكامل الشخصية ، نشير أولا إلى العناصر الأولية التى تتكون منها الشخصية . ويمكن تقسيم هذه العناصر إلى قسمين كبيرين ،

أحدهما تدخل تحته الصفات المزاجيـة المختلفة ، والقسم الآخر تدخل تحته الصفات الإدراكية المختلفة . ويدخل تحت الصفات المزاجية عناصر فطرية وأخري مكتسبة . والصـفات الإدراكية كذلك تدخل تحتها عناصر موروثة وأخرى مكتسبة . وكل مجموعة من هذه العناصر يمكن أن تنقسم إلى عامة وخاصة . فالعواطف تدخل عادة تحت الصفات المزاجية المـكتسبة . والذكاء هو القـدرة الإدراكية العامة الموروثة . وللانسان مستوى ثقافى عام يدخل تحت العنصر الإدراكى العام المـكتسب . وهكذا نجد الفرد مكونا من مجموعة كبيرة من الاستعدادات الغريزية والمزاجية والإدراكية ، العامة والخاصة ، الفطرية والمـكتسبة . ونجد كل عنصر من هذه العناصر لدى الفرد بقدر معين . فغريزة المقاتلة تختلف فى قوتها من شخص إلى شخص آخر ، والذكاء يختلف مقداره كذلك من شخص إلى آخر . والأساس الجسمى للمزاج الذى يرجع بعضه إلى إفرازات الغدد ، يختلف من شخص إلى آخر اختلافا يمكن قياسه فى بعض الأحيان قياسا دقيقا . وهذه المقادير تختلف من شخص إلى آخر . ويرجع بعض هذا الاختلاف إلى الوراثة ، وبعضه يرجع إلى البيئة والخبرة .

ومثل الفرد وهو مجموعة كبيرة من الاسـتعدادات المختلفة ، كمثل عدد كبير جدا من الأشخاص . فلا يصح أن نطلق عليهم اسم جماعة إلا إذا ربطتهم بعضهم ببعض رابطة متينة . فالذى يقف عند ملتقى شارعين كبيرين من شوارع القاهرة ، يلاحظ أنه ليست هنـاك علاقة خاصـة تربط المـارة بعضهم ببعض . ولهذا يصعب عليه التنبؤ بما يمكن أن يحدث من هؤلاء الأفراد . والسبب فى ذلك أن كل فرد يتجه لتحقيق غرض خاص . وتعدد الأغراض لا تتأتى معه وحدة العناصر . ولـكن إذا اتحـد غرض هؤلاء الأفراد ، أمكن النظر إليهم كجماعة . فإذا تحول هؤلاء الناس مذعورين فى اتجاه معين لظهر بينهم نوع ضعيف من الوحدة . ونصفه بالضعف لأنه سطحى ومؤقت ، سريع التـكوين سريع الزوال . وإذا رأينا فى الشارع جمعا من الناس يسير أفراده فى اتجاه واحد ، أو يقومون بسلوك واحد ، لحـكمنا بوحدة الجمـاعة . فقد يكونون متجهين نحو متجر يبيـع سلعا جيـدة بثمن زهيد . وقد يكونون متجهين لرؤية حادث نشأ من تصادم مثلا أو غير ذلك . وتعتبر الجماعة قوية أو ضعيفة بمقدار ما بين أفرادها من روابط داخلية ، وبمقدار اتحاد الغرض الذى يرمى

إليه هؤلاء الأفراد . فالجماعة التى تكون حزبا سياسيا ، أو نقابة عمالية ، أو ناديا لخريجى معهد من المعاهد ، تتصف بوجود الروابط بين أفرادها ، وتتصف بوحدة أغراضها . وبقدر متانة الروابط الداخلية ، ووضوح أغراض الجماعة ، ونشاط كل فرد لتحقيق هذه الأغراض ، يكون اعتبارنا لمبلغ قوة هذه الجماعة . والجماعة القوية يمكن عادة التنبؤ بسلوكها أو بسلوك أفرادها فى ظروف معينة . فإذا اعتدى شخص على سمعة الحزب أمام أحد أعضائه ، فالنتيجة الحتمية أن هذا العضو يغضب ويدافع ، ويقوم فى الغالب بعمل إيجابى للدفاع أو للانتقام .

كذلك الشخصية تعتبر قوية إذا ارتبطت عناصرها ارتباطات قوية ، وإذا اتجهت لتحقيق غرض واحد ، أو غرض أساسى فى الحياة . هذا الترابط والتوحيد فى عناصر الشخصية وأغراضها ، يسمى كما قلنا تكامل الشخصية . والتكامل هنا شبيه بالتكامل المعروف فى العلوم الرياضية . فالتكامل هو جمع وحدات صغيرة كبيرة العدد لتتكون منها وحدة كبيرة . وقد يحدث تعارض بين بعض النزعات وبعضها الآخر عند الشخص الواحد . فقد يتنازع الفرد ميله للمحافظة على حياته ، وجهاده للدفاع عن كرامته . وقد يضحي بأحد هذين فى سبيل الآخر ، وقد يتردد بينهما زمنا طويلا تدفعه النزعة للمحافظة على كرامته ، ويمنعه حب الحياة ، فيتردد بين الدفع والمنع إلى أن يفصل فى الأمر . ويشبه انقسام النزعات بعضها على بعض ما يحدث بين أفراد جماعة ما من أنقسام فى الرأى ، ومن اختلاف فى الوجهة ، وما قد يتبع هذا الاختلاف من ائتلاف مؤقت أو دائم . وإذا حدث اختلاف بين أفراد جماعة فى مناقشة ما ، فإنه يحسن بهم أن يحددوا أهدافهم ويوضحوها فى ذهن كل فرد ، ويخضعوا المناقشة لهذه الأهداف الموحدة ، وبهذا تزول عادة الاختلافات الفردية الشخصية الصغيرة . كذلك الفرد إذا وقع فى نفسه تردد واختلاف ، فإنه يمكنه إذا نظر إلى نزعاته المتعارضة نظرة موضوعية مجردة ، أن يزيل الخلاف فى ضوء مارسم لنفسه من أهداف . فالشخص الذى يجد نفسه أمام طريقين أحدهما يحقق له كسبا ماديا ولا يتحقق معه مجد أدبى ، والطريق الآخر يحقق له مجدا أدبيا مع شىء من التضحية المادية ، قد يتردد بين اتخاذ أحد الطريقين دون الآخر . وبعد قليل من

التردد قد يحسم وجهته على أساس هدف واضح يضعه لنفسه . والتعارض الذى يحدث بين النزعات قد يستمر ، وتكون نتيجته ضعف فى الشخصية ، مثلها فى ذلك مثل الجماعة التى يتنابذ أفرادها فتعتبر جماعة ضعيفة ، ويضيع مجهود أفرادها فى عراك داخلى ، وفى محاولات للتغلب على هذا الصراع . كذلك الشخصية غير المتكاملة التى تتعارض اتجاهات نزعاتها ، يضيع جزء كبير من جهودها فى محاولة التوفيق بين هذه النزعات . وفى كثير من الاحيان يبلغ النزاع درجة لا يتأتى معها هذا التوفيق ، فتظل الشخصية هزيلة منحلة .

## عاطفة اعتبار الذات وتكامل الشخصية

إذا حدث صراع نفسى بين عدد من النزعات ، ففى العادة تكون هناك محاولة للبت فى هذا الصراع وتستلزم هذه المحاولة جهدا كان من الممكن أن يصرف فى الخارج بطريقة منتجة ، بدلا من أن يصرف فى الداخل بطريقة لا يظهر أثرها . لنفرض على سبيل التبسيط أن نزاعا حدث بين نزعتين اثنتين مثلا . فإن المرء يتردد بينهما ترددا يطول أمده أو يقصر على حسب موقفه من النزعتين . ولا يصل المرء إلى حالة سكون أو استقرار ، إلا بعد اختفاء إحدى النزعتين أو كليهما . ولنفرض على سبيل التبسيط أيضا أن شخصا لديه حاجة ملحة إلى النقود ، ولنفرض أن صديقا له أعطاه نقودا ليسلمها لشخص ثالث ، فإنه يتخذ طريقا من الطرق الثلاثة الآتية :

أولا : يسلم النقود لصاحبها بغير ترد .

ثانياً : يأخذ النقود لنفسه بغير تردد ، ولا يسلمها أو يؤجل تسليمها لبعد قضاء حاجته عند ما تتوفر لديه نقود .

ثالثاً : يحدث صراع تقع فيه نفسه بين الرغبة فى قضاء حاجته ، والرغبة فى أن يكون أمينا . أى أن الصراع يقع بين نزعتين تجذبانه فى اتجاهين مختلفين . فأحد الاتجاهين أن يكون أمينا ، والاتجاه الآخر ألا يكون أمينا . وينتج عن هذا الصراع تردد ثم تغلب لإحدى النزعتين على الأخرى . فإن سلم النقود إلى صاحبها ، فهذا

لأن فكرته عن نفسه من حيث الأمانة فكرة لا يزعزعها وصول النقود إلى يده . وفكرته عن نفسه فى هذه الحالة توجه سلوكه وجهة معينة يرتضيها لنفسه . وأما إذا أخذ النقود لنفسه ، فهذا لأن فكرته عن نفسه من حيث الأمانة فكرة ضعيفة يسهل تزعزعها . وأما حدوث الصراع فمعناه وجود قوتين متقاربتين يسمح لهما بالوقوف وجها لوجه . ويكون الحسم فى الموقف برجوع المرء إلى فكرته عن نفسه ، بأن يقول الشخص لنفسه إن هذا لا يليق ، أو إن هذا لا يتناسب مع كرامته ، أو غير ذلك من العبارات التى تدل على تقديره نفسه على مستوى معين . وإذا حسم الشخص موقفه فى اتجاه تحقيق الأمانة اعتبر نفسه قوى الإرادة . وبالعكس يراه الناس ضعف الإرادة إذا اتجه فى الاتجاه الآخر .

نلاحظ فى هذا المثال أن لدينا نزعتين إحداهما خلقية والثانية غريزية ، والفصل بينهما يرجع إلى الفكرة عن النفس ، وهذه الفكرة عن النفس تعمل صريحة فى حالة التردد والنزاع ، ولكنها تعمل بطريقة ضمنية فى غير هذه الحالة .

والعاطفة التى مركزها فكرة المرء عن نفسه هى كما قلنا عاطفة اعتبار الذات . وهى التى تستثار فيشعر الانسان بالاستياء من نفسه إن قام بأمر لا يرتضيه لنفسه ، ويشعر بالرضاء عن نفسه إذا حقق لها ما يتفق وفكرته عنها .

وينظر مكدوجل إلى عاطفة اعتبار الذات على أنها المنظم الأساسى للسلوك ، أو القائد الأعلى لبقية النزعات . وهى التى يتوقف عليها قوة الشخصية ، ووحدة اتجاهاتها ، وتناسق أفعالها ، وتكامل نزعاتها ، واتزان تصرفاتها . ومثل عاطفة اعتبار الذات كمثل رئيس الحزب ، أو رئيس الجمعية ، أو قائد الجيش . فهو المرجع ، وهو الذى يتوقف عليه تنظيم الجماعة ، وقيامها بتحقيق أغراضها دون ضياع للجهد والوقت .

وكما أن الجند ينظمون على شكل فرق ومجموعات ، وتخضع كل هذه لقائد أعلى ينظم اتجاهاتها ، كذلك النزعات الفطرية وعناصر الشخصية المختلفة تتجمع فى شكل عواطف ومجمعات ، وتخضع كل هذه لقيادة عاطفة اعتبار الذات .

ولا تخرج عاطفة اعتبار الذات عن كونها العاطفة التى مركزها فكرة المرء عن

نفسه ، ولهذا فإنها تنتظم تحتها بقية العواطف الأخرى . فتنتظم العواطف السائدة على غيرها ، وتنتظم كذلك عاطفة احترام الذات . فالذى تسيطر عليه عاطفة حب المال يرى أن الاطمئنان واحترام الذات مرتبطان بالمال ، وبذلك يكون حب المال خاضعاً لفكرته عن نفسه كشخص محترم مطمئن . ونجد أن اختيارنا لأصدقائنا يرتبط بعاطفة اعتبار الذات . فأنا أختار لنفسى من الأصدقاء من أشعر أنه يليق بى أن أصادقه . كذلك أختار من الصحف اليومية ما أراه جديراً بى وأترك ماعداها . واتجاهات السلوك كلها من اختيار المهنة ، واختيار الزوجة ، ونوع التسلية والقراءات والأصدقاء وغير ذلك ، تتحدد عادة بفكرة يرتضيها المرء لنفسه ، وأحيانا تندمج هذه الفكرة اندماجا يكاد يكون تاما بعاطفة قوية كالوطنية ، أو إنقاذ الإنسانية أو اتجاه دينى أو غير ذلك . وفى هذه الحالات تبلغ قوة الشخصية مبلغا واضحا .

## كيف تتكون لدى المرء فكرته عن نفسه

ليس من السهل على الشخص أن يتتبع الطريق الذى قطعه حتى كون فكرته عن نفسه . ولكن نلاحظ أن الشخص كثير التجارب ، الذى تتعدد اتصالاته بالأشياء وبالناس ، يدرك نفسه إدراكا واضحا . فالشخص الإنجليزى الذي لم يخرج طيلة حياته من انجلترا يرى نفسه بصورة غير الصورة التى يرى نفسه بها انجليزى آخر تنقل فى مختلف الممالك ، واتصل بمختلف الناس اتصالا فيه أخذ وعطاء . فربما تجد الانجليزى الأول على شىء من الغرور ، أما الثانى فقد لا تجده كذلك . والطفل كثير الأصدقاء الذى يضرب ويضرب ، ويأخذ ويعطى ، ويتفاعل مع غيره على قدم المساواة ، تجده مدركا لمقدار نفسه بالنسبة لغيره إدراكا أوضح من الطفل الذى يعيش منعزلا مع والديه ، بعيداً عن الاختلاط بالأطفال الآخرين ، ويرى بعض الآباء أن التربية المنعزلة تفضل التربية المختلطة ، ففى التربية المنعزلة على حسب رأيهم مجال لحماية الطفل من التأثر بالأخلاق السيئة التى يدعون أن الأطفال الآخرين يتصفون بها ، ولكن هب أن طفلا سمع من زملائه بعض ألفاظ السباب ، ثم حاول كالعادة أن يستعمل هذه الألفاظ داخل البيت ، فان واجب الأب أن يفهمه أن فى استعمال هذه الألفاظ

شيئا من عدم اللياقة . فى هذه الحالة سمع الطفل هذه الألفاظ وتعلمها ، واستعملها بين زملائه ، ووجد استنكاراً لها من والديه ؛ فإذا كان والداه لا يستعملان هذه الألفاظ تحت أى ظرف من الظروف ، فإن الطفل لايحتمل أن يعود إلى استعمالها . فإذا تكرر الموقف فإنه لا يلجأ إلى السب . وإن راودته نفسه على ذلك، فقد يقول لنفسه إنه لايليق بمثله أن يستعمل هذه الألفاظ . فكأن الخبرة الغنية التى تعامل فيها مع أصدقائه ومع والديه ، أدت إلى أن يكسب خبرة ، وأن يقدر قيمة الخبرة ، وأن يقدر لنفسه قيمة يتوقف عليها إحجامه عن السب رغم معرفته له . ونعرف أطفالا يلجأون إلى السب ولا يرون فى ذلك أى غضاضة ، بل يشعرون بشىء من أشباع النفس والرضاء عنها لكثرة ماصبوه على من أمامهم من الشتائم . وهؤلاء يغلب أن يكونوا من بيوت يكثر فيها استعمال السب ، أو على الأقل لايمنعون أطفالهم من استعماله ، ففكرة هؤلاء عن أنفسهم يرضيها إستعمال السب مع الآخرين .

معنى ما تقدم أن فكرة المرء عن نفسه ، تكون غنية بحسب تنوع خبراتها العملية ، ولهذا فإن الأشخاص العمليين الذين يعملون فى حرف يدوية ، أو مشروعات عملية ، أو تجارب معملية أو ما شابه ذلك ، نجدهم أكثر تقديراً لمقدرات أنفسهم من الأشخاص النظريين القليلى الخبرة العملية . وربما تجد الأشخاص النظريين يحسنون الكلام أو يحسنون فهم ما يقرءون ، ولكننا نجد من بينهم عادة المغرورين الذين يقدرون انفسهم فوق قدرها ، أو أولئك الذين يقدرون أنفسهم أقل من حقيقتها . ذلك لأن الاحتكاك العملى بالأشياء وبالأشخاص يعين على أن يقدر الإنسان نفسه بالنسبة لغيره التقدير الصحيح . وقد عرف أحدهم العلم قائلا : « العلم ما علمك ما أنت ممن معك » ، ويقصد به أن العلم الصحيح هو الذى يعلم الإنسان موضعه بالنسبة لغيره تعليما صحيحا . وقال أديب إنجليزى كبير فى إحدى المناسبات : « إن الذين لا يعرفون إلا انجلترا لا يعرفون حتى انجلترا نفسها » ، ويقصد بذلك أن الانجليزى عليه أن يعرف انجلترا وغيرها معرفة حقيقية ، حتى يمكنه أن يفهم انجلترا بالنسبة لغيرها ، وقال بعضهم : « من لا يعرف إلا نفسه لايعرف حتى نفسه » ، وهذا قول فيه شيء من المبالغة ، لأنه لا يوجد شخص تقتصر معرفته علي نفسه ، وإن وجد — وهذا غير معقول — فإنه لا يعرف حتى نفسه ، والشخص الذى لا يعرف

نفسه على الإطلاق ، شخص لا وجود له .

ويمكننا بالنظر إلى حياة الاطفال فى مختلف المراحل ، أن نرسم صورة تقريبية لطريقة تكون فكرة المرء عن نفسه . فالطفل فى الاشهر الاولى يستقبل إحساسات مختلفة . بعضها عن طريق السطح الخارجى للجسم ، وبعضها من الاحشاء الداخلية وهذه الاحساسات يتصف بعضها باللذة فى درجات مختلفة وبعضها بالألم فى درجات مختلفة. وهذه الإدراكات الحسية المختلفة يشعر بها أول الامر بصورة عامة غامضة لا تميز فيها . ونجد أن الطفل ينفعل لها ، ويعبر عن انفعاله بكل جسمه تقريبا . فان بكى من الجوع فان يديه ورجليه وكل جزء من أجزاء جسمه يتحرك مع هذا البكاء ؛ وإذا ضحك مسروراً فإنه يبدو كما لو كان يضحك بكل جسمه . فالإدراكات الحسية الجسمية المختلفة تبدو له فى الغالب مختلطة بعضها ببعض . وكذلك ردوده وحركاته تبدو مختلطة لا تميز فيها . ويحدث مع النمو شىء من التميز . ويبدأ يشعر بأن مصادر الإدراكات الحسية مجتمعة فى شىء واحد وهو جسمه . ونجد فى المراحل الأولى أن الطفل يعامل بعض أعضاء جسمه كرجله مثلا كما لو كانت أشياء غريبة عنه غير متصلة به ، ثم يبدأ يشعر أن لجسمه وحدة ، وأن هذه الوحدة هي مصدر الإدراكات الحسية المختلفة ، فهذا جوع ، وذاك عطش ، وتلك وخزة إبرة . وبهذا نجد تميزاً مع توحيد . أى أن العناصر تميزت فى إدراكها ، وتجمعت فى وحدتها المتعلقة بجسمه . ويشعر الطفل بأن له جسما وأن هذا الجسم مصدر لخبرة غنية العناصر متعددة النواحي . أى أنه يبدأ يشعر بكيانه . ومما يعاونه على ذلك أنه يسمع إسما يتكرر صوته فى أذنه ، ويلبى النداء لهذا الإسم فيجد ابتساما ممن حوله . ويدرك بعد مدة أن هذا الإسم ملك له ويميزه عن غيره . معنى هذا أن وحدة الإسم وتميزه عن الأصوات الأخرى ، ووحدة الجسم وتميزه عن الجسوم الأخرى ، من العوامل الهامة فى تكوين فكرة الطفل الأولى عن ذاتيته .

والجسم يكون مصدرا للحركة ، فهو يؤثر كما يتأثر ، فيقذف بالأشياء ، ويعض ثدى أمه فتصرخ ، ويستمع لهذا الصراخ تبعا لعض الثدى . وتكرر هذا يؤدى إلى شعوره بمقدرته على إحداث حدث . فالطفل بنشاطه يحدث تغيرات فى الأشياء وفى الناس ، ويدرك صلة نشاطه بهذه التغيرات . وكلما كان التغيير كبيراً ومؤثرا ، كانت

فكرته عن نفسه كبيرة . وفى الوقت الذى يتحرك فيه وينشط ، ويعض ويقذف ، ويدفع ويجذب ، يجد أن حوله كائنات تقوم بمثل هذا . فوالده يحدث آثارا أشد ، والقطة تحدث نوعا من الآثار لا يقدر هو على إحداث مثله . وهكذا نجد أن الحركة سواء فى ذلك حركته ، أو حركة الناس حوله ، أو حركة الأشياء واللعب ، كل هذه تحدث فيه أثراً ، وتعطيه فكرة عن مقدرته بالقياس إلى مقدرة غيره . لهذا كان النشاط المتعدد النواحى وسيلة طيبة لفهم الأشخاص والأشياء ، ووسيلة طيبة لفهم الذات . والطفل أثناء نشاطه ونشاط من حوله يبدأ يميز بين نوعين من الكائنات ، الكائنات الحية ، والكائنات غير الحية . ويسلك كما لو كان يضع نفسه فى موضع محدد ، وهو أنه هو كائن حى يشبه أمه وأباه فى كونه إنسانا ، ويختلف عنهما فى كونه صغيرا ضعيفا ، ويتميز بجسم له كيان ثابت نوعا ، وباسم ثابت كذلك يميزه عن غيره من الناس. وهذا التحديد مع ما يضاف إليه من معرفة خصائص هذا هذا الجسم ، من حيث كونه مصدرا للادراكات ، ومصدرا للنشاط ، هو مرحلة أولى فى تكوين فكرة الذات . ويلاحظ أننا وصلنا إلى هذا على أساس واحد ، وهو النشاط والتفاعل مع البيئة بمختلف عناصرها . وكلما اتسع هذا النشاط وازدادت عناصره ، ساعد هذا على فهم المرء لنفسه بالنسبة لغيره ، وعلى فهم غيره كذلك . وموقف الإنسان من نفسه كموقف العالم من موضوع بحثه ، فكلما زادت تجاربه كانت ملاحظاته أقرب إلى الدقة ، وكانت نتائجه أقرب إلى الحقيقة . كذلك الإنسان قد يمارس لعب الشطرنج مع شخص معين فيتغلب عليه ، ومع آخر فيغلب على أمره . فيقدر نفسه فى هذه الناحية على مستوى يقع بين مستوى الشخصين . وقد يحاول أن يعوم مسافة طويلة فلا ينجح ، بينما ينجح فى مسافة أقصر ، وهذا يعطيه عن نفسه فكرة تقريبية على ضوء هذه التجارب . وكلما تعددت تجاربه قربت فكرته عن نفسه من الحقيقة . ويسمى علماء النفس تكوين الذات بهذه الطريقة بالذات التجريبية (١)

يضاف إلى كل ما تقدم أن هناك استعدادات فطرية تساعد على قيام الطفل بعقد صلة بينه وبين غيره ، وهذه هى الاستعدادات الفطرية العامة الاجتماعية ، وأهمها

---

(١) Empirical self.

التقليد والمشاركة الوجدانية . فعن طريق التقليد يقوم الطفل بالأفعال التى يقوم بها والده ، والتى تصدر من الكبار المحيطين به . وبهذا يشعر أنه ارتفع إلى مستواهم من حيث المقدرة . فإذا كان الطفل ينطق بما ينطق به أبواه ، ويتناول غذاءه بغير مساعدة كما يفعل أبواه ، فإنه يرى نفسه على تقدير أعلى من التقدير السابق بسبب كسبه لمقدرات جديدة . وإذا وجد نفسه غير قادر على اتقان الحركات التى تصدر من والديه ، فإن هذا يساعده على فهم مبلغ قدرته ومبلغ قصوره بالنسبة لقدرة والديه . وبالجملة نجد أن التقليد مجال طيب لنمو الذات ، ولفهم الطفل نفسه بالنسبة إلى غيره ومن حوله .

وكذلك المشاركة الوجدانية تعطى الطفل مجالا طيبا لفهم الحياة النفسية لدى الغير . فالطفل يبتسم لابتسام من حوله ، ويبكى لبكائهم ، ويضجر لضجرهم . وكذلك يضجر من حوله لضجره ، ويتألمون أحيانا لألمه . ويكون فى الالتقاط المباشر للحالات النفسية الانفعالية عن طريق المشاركة الوجدانية ، فرصة طيبة لنمو الذات وإدراك حالاتها وحالات غيرها .

وليس للذات قيمة مجردة فى ذاتها . وإنما يكون مقياس قيمة الذات بمقدار تحققها فى الخارج . فلا يكفى أن يكون الشخص عالما فى ذاته . بل لابد لكى يحترم نفسه كعالم ، ولكى يحترمه الناس كعالم ، أن يشعر أن الناس يتأثرون تأثرا فعليا بعلمه هذا . وبهذا يرى نفسه تنعكس فى الخارج . وبعبارة أخرى يرى آثار نفسه وقوتها حوله . وبقدر اتساع ميدان هذا الأثر وتعدد نواحيه ، يكون شعوره بأهمية نفسه . فكأن نمو الذات نتيجة من نتائج تفاعلها مع عناصر البيئة ، ونتيجة كذلك من نتائج تحققها فى الخارج . ونلاحظ أن نمو الذات يدفع بصاحبها إلى تحقيقها فى الخارج . لنضرب مثالا آخر التلميذ المتوسط في النواحى الدراسية . فقد يجد هذا التلميذ نفسه اعتياديا قليل القيمة فى مدرسة عادية . فإن ذهب إلى مدرسة أخرى فيها مجالات لبروز النواحى الرياضية والاجتماعية ، فإنه قد يتفوق فى إحدى هذه النواحى . فقد يكون عضوا ماهرا فى فريق كرة القدم ، ويكون نشاطه فى هذه الناحية مصدر الإعجاب من زملائه . وقد تكون مقدرته عاملا فى تفوق مدرسته على غيرها من المدارس فى مباريات الكرة . وبذلك يجد نفسه قادرا على أسداء خدمات لمدرسته ، وقادرا على إحداث أثر فى زملائه ومدرسيه . وتصبح له شهرة يشعر معها بنموذاته ،

ويشعر فى كل هذا بتحقيق ذاته تحقيقاً فعليا . كذلك الأرملة الغنية قد يستولى عليها الضجر واحتقار الذات ، إلى أن تتمكن من المساهمة فى عمل اجتماعى يفيد عدداً كبيراً من الناس . فتبدأ إذ ذاك تشعر بقيمة ذاتها ، إذ أنها تراها تنعكس فى الخارج بين من أفادوا من خدمتها . والنشاط الجمعى يفوق النشاط الفردى على وجه العموم فى كل من عمليتى نمو الذات وتحقيقها .

نرى من كل ماتقدم أن نمو الذات نتيجة لنشاط الفرد مع مختلف عناصر البيئة . وأن قيمة الذات فى نظر صاحبها ، وفى نظر من حوله ، تتوقف على مقدار تحققها تحققا عمليا فى الخارج .

ويرى بعض علماء النفس أن العامل الأساسى لنمو الذات ولتكامل الشخصية هو عامل « الذاكرة » . وقد فضلنا ألا نشير إلى هذه الناحية فيما تقدم ، لأن المقصود هو أثر الخبرة . فكل خبرة تمر على الإنسان تؤثر فى خبراته التالية بحكم ماتتركه الخبرة الأولى من أثر . فالتلميذ الذى يتعلم الجمع والطرح ، يسهل عليه بفضل هذه الخبرة أن يتعلم الضرب والقسمة . ويرى بعض علماء النفس وبخاصة الفرنسيين منهم أن « الذاكرة » تطلق على الأثر بمعناه الواسع . وكل ما يمكننا أن نقوله ، أن قابلية العقل للتأثر بالحوادث وللاحتفاظ بهذه الآثار « فى صورة ما » ، هى التى يرجع إليها نمو الذات وتكامل الشخصية ، وكذلك تكامل الخبرات الإدراكية وما إلى ذلك .

## مراحل التكوين الخلقى

يمكننا أن نتصور الناس فى مستويات بعضها فوق بعض من حيث التكوين الخلقى . فبعض الناس يتأثر فى سلوكه بعوامل اللذة والألم ، فيبتعد عن كل ما يسبب مضايقة جسمية ، ويتجه إلى كل ما يشعره باللذة ، ويقوم بهذا بغض النظر عن رأى الناس فيه ، وعن رضائهم عنه أو سخطهم عليه ، وبغض النظر عن ما يمكن أن يلحقه من ثواب أو عقاب فى سبيل تحقيق ملذاته . ويشبه هذا النوع الطفل الصغير الذى يستمرىء السوائل الحلوة ويأنف مما عداها ، ويبكى من الألم ، ويسر من اللذة . فإن امتدت يده إلى جسم محرق فإن يده لا تمتد إليه بعد ذلك تجنبا للألم ، وهكذا

ينجذب نحو مصادر اللذة ويبتعد عن مصادر الألم . فإذا كبر الطفل نجده يتقدم نحو أشياء يحتمل أن تكون مصدرا للذة فيجد عقابا مؤلما يوقع عليه ، ويجد نفسه أحيانا مبتعدا عن مصادر الألم فيجد إغراء بالثواب إذا اتجه إليها . وهـذا نوع جديد من التنظيم فى سلوك الطفل يزيد من حياته تعقيـدا . فبعض الأشياء تثير الألم ، ولـكنه يتجه إليها لما تتضمنه من ثواب . وهذا الموقف يثير نوعا من التردد ويستلزم الحسم فى اتجاه دون الآخر . وهذا يمثل الصراع فى أبسط صورة . كما أنه يمثل مرحلة أرقى من المرحلة السابقة فى تكوين الخلق . فبعد أن كان الشخص يتجه متأثرا باللذة والألم الطبيعيين ، أصبح من المحتمل له أن يتجه نحو الألم ، وأن يبتعـد عن اللذة متأثرا فى ذلك بما قد يقع من ثواب أو عقاب من الوالدين أو من مصـادر السلطة المحيطة به .

وهناك مرحلة أرقى من المرحلتين السابقتين ، يتأثر فيهما الفرد بما يصدر من السلطة المحيطة من المدح أو الذم ، أو من علامات الرضا أو السخط . فالطفل عندما يكبر قليلا ، ويكون فى السن بين السادسة والثانية عشرة تجده يهتم لرضاء والديه أو عدم رضائهما . وعلامات الرضا والسخط تشبه الثواب والعقاب ، إلا أن الرضا والسخط يتطلبان مستوى إدراكيا أرقى مما يتطلبه الثواب والعقاب . فقد يكون الطفل مشتاقا لتناول الحلوى في حضرة الضيوف ، غير أن والدته كانت تظهر عـدم رضائها عنه إذا أظهر هذه الرغبة ، وتظهر الرضاء إذا أخفاها . وبهذا يتحكم رضاء الأم وسخطها فى اتجاه سلوك الطفل فى موقف معين . ويتحكم الرضاء والسخط كذلك فى تعليم الطفل ضبط نفسه فى هذه المواقف .

وبعد سن الثانية عشرة ، يكون الطفل قد خرج إلى دور جديد . ويكون قد بدأ يهتم لرأى زملائه وأصدقائه ، فيصبح لرضاء الجماعة ولسخطها ولسخريتها آثار قوية فى توجيه السلوك . فبعد أن كان الطفل يرتدى ملابس معينة إرضاء لأمه ، أصبح يرفض هذه الملابس لأنها تثير استهزاء زملائه منه . وتعتبر هـذه المرحلة أرقى من السابقة ، إذ تحرر الفرد فيها من أثر سلطة فردية وهى سلطة الوالد أو من يحل محله ، ووقع تحت سلطه جمعية لا تتركز فى فرد معين . والمراهق فى هذه المرحلة

يعتبر شجاعا إذا تحرر من سلطة فردية ، ووقع تحت سلطة جمعية . ويعتبر بين زملائه جبانا إن كان على عكس ذلك .

وفى هذه المرحلة يشتد الصراع وتتعدد الاتجاهات . فيقع الناشىء بين ملذاته ومغرياته ، وبين تأثره بسلطة والديه وهو ما زال فى حاجة إليهما ، وبين تأثره بسلطة الجماعة التى يشعر شعورا قويا بحاجته للانتماء إليها .

من هذا نرى أن لدينا إلى الآن أربع مستويات . المستوى الأول يتأثر فيه الفرد باللذة والألم الطبيعيين الصادرين من الأشياء . والمستوى الثانى يتأثر فيه الفرد بما يوقعه عليه الوالدان من ثواب أو عقاب . والمستوى الثالث يتأثر فيه الفرد بما يظهره الوالدان من عبارات المدح والذم ، أو علامات الرضا والسخط . أما المستوى الرابع فإن الفرد يتأثر فيه بما تظهره الجماعة من عبارات المدح والذم ، أو علامات الرضا والسخط . ونجد فى من نعرفهم من الناس من يتفق سلوكهم في مجموعه مع هذه المستويات . فهناك الذى يسعى وراء لذة الأكل والشرب وما إلى ذلك . ويمتنع عن كل ما يضايقه أو يؤلمه . وهذا الشخص يعامل نفسه كما لو كان يعامل طفلا صغيرا مدللا ، يغدق عليه ما يسره ، ويمنع عنه ما يؤلمه . ونجد كذلك فى من نعرفهم من يقفون فى المستوى الثانى ، فلا يمنعهم عن الإغراق فى ملذات الأكل والشرب إلا ما قد يقع عليهم من عقاب ، ويكون سلوكهم موجها عادة بفعل الرغبة فى الثواب أو الخوف من العقاب . وبعض الناس لا يتبعون قواعد الدين إلا لأمر واحد فقط ، وهو الخوف من العقاب المادى ، والرغبة فى الثواب المادى . وكذلك نجد أناسا يتوقف سلوكهم على عبارات الرضا وعبارات المدح التى تصدر لهم من أصحاب السلطة عليهم . ونجدهم يقومون ببعض الأعمال ويحجمون عن بعض الأعمال الأخرى لكى يسمعوا عبارة مدح أو يجتنبوا عبارة ذم من أصحاب السلطة . ثم تجد كذلك الذى يسترشد فى عمله برضاء الناس أو عدم رضائهم .

غير أن هناك مستوى أرقى من هذه المستويات جميعا ، وهو الذى يعمل فيه الفرد بناء على فكرة بغض النظر عن رضاء الناس أو سخطهم ، أو رضاء السلطة أو سخطها ، وبغض النظر عن الثواب أو العقاب أو عن اللذة أو الألم . وفى هذا المستوى يصل المرء إلى أعلى مراحل التكامل الخلقى . ويصل إليه عادة بعد أن يكون قد مر

فى جميع المراحل السابقة ، دون أن يقف ثابتا فى واحدة منها . ويحتاج الوصول إلى هذه المرحلة إلى تأمل وإلى تحليل وإلى تجريد للأفكار .

ولكى نفهم فكرة التجريد نذكر ما يحدث من ميل التلاميذ إلى معرفة قصص أبطال التاريخ . ونتيجة هذه الدراسة هى تحليل صفاتهم وانتزاعها وتجميعها . فبدل أن يصبح المثل الأعلى شخصية معينة فيها أوجه كمال وأوجه نقص ، يصبح المثل الأعلي صورة معنوية مجردة تهدى الشخص فى تصرفاته وأعماله .

وسبق أن بينا فى تطور العواطف ، أن هناك عواطف فردية وأخرى جمعية ، وأن هناك عواطف حسية وأخرى معنوية . فلكى يصل الشخص إلى العواطف المعنوية ، يمر بمراحل العواطف الفردية والجمعية ، ويمر بمراحل التحليل والتجريد .

وعلينا أن نبين هنا الدور الذى تلعبه عاطفة اعتبار الذات فى مراحل التكوين الخلقى . ففكرة المرء عن نفسه فى أرقى المستويات، تكون غير مقيدة برضاء المجتمع أو سخطه ، أو أثر السلطة أو غير ذلك. فالأنبياء والمصلحون فى كفاحهم يلقون عنتا كثيراً من أهلهم وذويهم والمجتمع الذى ينتمون إليه. ولكنهم يتحهون بناء على فكرة ارتضوها لأنفسهم عن أنفسهم ، ويهون فى سبيل تحقيقها الاضطهاد والتشهير والتعذيب وما إلى ذلك . فقد هان على نفس سقراط أن يموت دون أن يتنازل عن نشر تعاليمه . وما حدث لسقراط حدث مثله لجاليليو وأمثاله فى القرون الوسطى ؛ فقد طابق جاليليو بين نفسه وبين الفكرة العلمية التى كشف عنها ، فلما طلب منه أن ينكرها أصر على رأيه وتحمل فى سبيل ذلك عنتا كبيرا .

ونجد فى المرحلة السابقة لذلك أن فكرة المرء عن نفسه تنشأ عن انعكاس ما يرضى به المجتمع . فالسيدة ترتدى الزى الشائع حتى تبدو كغيرها مهما كلفها هذا ، وقل أن تجد سيدة تختار ثيابها بناء على فكرة خاصة بها ، وبالرغم من سخرية المجتمع من زيها . وهذا الذى نجده بالنسبة للباس المرأة ، نجد أمثاله فى كثير من أنواع السلوك . فالتلميذ فى المدرسة الثانوية قد يأتى عملا من الأعمال لا لأنه مقتنع بصحته ، ولكن لأن أخوانه يقومون بنفس العمل . والجندى فى الجيش قد تخطر على باله أفكار ضد الحرب ، غير أنه سرعان ما يطردها ويحارب كما يفعل زملاؤه ، متأثرا فى

ذلك بضرورة مجاراتهم حتى لايحتقروه . وفكرة المرء عن نفسه فى هذه الأحوال ترتضى احترام الناس أو على الأقل رضاهم ، وتتجنب سخطهم وسخريتهم . وبهذا تتركز فى فكرة المرء عن نفسه تلك الاتجاهات التى يرضي عنها المجتمع .

أما المراحل السابقة لذلك ، ففكرة المرء فيها تتوقف على العلاقة بين الشخص وبين السلطة . فكل مايهم الشخص هو رضاء صاحب هذه السلطة . ويرضى المرء عن نفسه تبعا لرضاء السلطة عنه ، ويغضب من نفسه على أثر غضبها منه . والانتقال من مرحلة إلى أخرى يتطلب تحررا للذات من ميدان ضيق ، واندماجها فى ميدان أوسع . فهى تتحرر من أثر السلطة الفردية لتندمج فى سلطة الجماعة ، وتتحرر من سلطة الجماعة لتندمج فى سلطة معنوية واسعة تشمل هذه الجماعة وتشمل غيرها .

ويمكن بناء على ما تقدم أن نضع مقياسا للنضج الخلقى ، ويتبع هذا المقياس فى تدرجه المراحل الخمس السابقة . وأولى هذه المراحل مرحلة الاهتمام باللذه الجسمية دون غيرها . وأعلى هذه المراحل مرحلة الاهتمام بتحقيق المثل العليا ، وهذه لايصل إليها إلا أفراد قليلون .

## فكرة الارادة

كان يظن قديما أن للانسان ملكة تسمى « ملكة الإرادة » . فإذا كانت هذه الملكة ضعيفة ، كان صاحبها خاضعا لسلطان غيره ولأثر المغريات الخارجية . وإذا كانت هذه الملكة قوية ، تمكن صاحبها بواسطتها من مقاومة أثر المغريات وأثر الأشخاص . وكان يظن كذلك أن هذه الملكة يمكن تقويتها بتمرينات وأساليب من شأنها أن يحرم الإنسان نفسه من بعض ملذاته ، أو من بعض حاجاته اليومية العادية . فالامتناع عن الاكل أو الكلام أو النوم ، كلها من الأساليب التى كانت تعتبر أساليب ناجحة لتقوية « ملكة الإرادة » . وكان ينظر كذلك إلى الاعتكاف لحفظ الدروس المملة الجافة غير المفهومة ، على أنه وسيلة من وسائل تقوية « ملكة الإرادة » . ولكن نظرية الملكات بهذه الصورة قد أصبحت فى ذمة التاريخ . ذلك لأن الحياة العقلية تعمل كوحدة ، وما يسمى إرادة ليس إلا وظيفة من وظائف الحياة النفسية مجتمعة ؛ وتختلف فى الشخص الواحد من موقف

إلى آخر ، فنحن لا نجد عادة الشخص القوى الإرادة فى جميع المواقف . فقد يكون الشخص قوى الإرادة عند أدائه عمله ، ولكن يكاد يكون مسلوب الإرادة أمام زوجته أو أمام أطفاله .

ولكى نفهم معنى الإرادة ، نعود إلى المثال الذى سبق أن فصلناه عن الرجل الذى يجد نفسه أمام نقود ليست ملكا له ، ويمكنه أن يستعملها لسد حاجاته النفسية الطارئة القاهرة . فإذا سلم الرجل النقود لصاحبها دون أن يفكر فى سد حاجاته منها اعتبرناه قوى الإراده . وإذا تردد الرجل بين سد حاجاته وبين تسليم النقود وانتهى أمره بتسليمها لصاحبها اعتبرناه قوى الإرادة ، غير أننا ننظر إليه على أنه أضعف إرادة فى هذه الحالة منه فى الحالة الأولى . ونجد الإرادة فى الحالة الأخيرة تعمل بصورة صريحة ، لأن هناك جهدا واضحا يبذل فى التغلب على المقاومة الحادثة بين سد الحاجات وبين تسليم النقود . أما الحالة الأولى فإن « الإرادة » تعمل فيها بطريقة ضمنية ؛ فالرجل فى هذه الحالة لم يتردد ولم يقاوم ، وإنما حسم فى اتجاه واحد وهو الاتجاه الخلقى الراقى . والتصميم فى هذا الاتجاه أصبح أشبه بطبيعة ثانية ، إذ لا يحتاج الشخص إلى التفكير فى أى الطريقين يسير . أما الحالة التى يحسم الشخص فيها فى اتجاه قضاء حاجاته ، فإننا نعتبره عادة ضعيف الإرادة ، لأنه استسلم لنزعاته الغريزية دون أن يلبى الدواعى الخلقية العليا . ويتجه مكدوجل إلى ربط فكرة الإرادة بفكرة تكامل الشخصية . وسبق أن بينا أن فكرة تكامل الشخصية تدور حول عاطفة اعتبار الذات . وبينا كذلك الدور الذى تلعبه عاطفة اعتبار الذات فى حسم الصراع بين اتجاهين . ويمكن تطبيق نفس هذه الاتجاهات على حالات أخرى ، تكون أكثر تعقيدا من الحالة التى وردت فى المثال الذى ضربناه .

وقد كثر الجدل حول فكرة حرية الإرادة . فكان يقال إن للانسان «إرادة» تختار بين الخير والشر . فإن سارت نحو الخير استحق صاحبها الثواب . وإن سارت نحو الشر استحق العقاب . أما إذا كان الإنسان مسيرا بعوامل أخرى ، فإن اتجاهه نحو الرذيلة أو الشر لا يستوجب عليه العقاب . وقد وجد الرأى الأخير سندا من علم النفس عند ما أكد فكرة الغرائز والنزعات الفطرية . ولكن الرأى الذى أثبتناه يبين أن الإنسان لا يقف عند مستوى الدوافع الغريزية البدائية ، وإنما يرتقى

فتكون له دوافع نتيجة تكون العواطف ، ونتيجة تكامل هذه العواطف حول عاطفة رئيسية هى عاطفة اعتبار الذات . والارتقاء فى هذا الاتجاه يكون عادة فى الاتجاه الخلقى الذى يقره المجتمع بوجه عام . وقد رأينا كيف أن الإرادة تصل إلى أعلى درجات حريتها ، عند ما نصل إلى أعلى درجات تكامل الشخصية ، وعند ما يحسم الشخص فى اتجاه خلقى عال دون تفكير أو تردد ، أما إذا تردد الشخص بين اتجاه خلقى وآخر غريزى ، فإن حرية البت عنده تكون مقيدة بهذا الصراع . فالشخص الذى قرر ألا يقرب الخمر يكون قوى الإرادة إذا رأى الخمر وشم رائحتها دون أن يسيل لعابه لها ، أو يتطرق تفكيره إلى احتساء أو عدم احتساء بعضها . أما الشخص الذى يقرر ألا يقرب الخمر ، ويبتعد عن مواطنها خوفا من أن يقع في الإغراء ، فإنه لا يكون فى قوة إرادته فى نفس المستوى الذى نجد فيه الشخص الأول . ونعتبر أن إرادة الشخص الأول وصلت فى هذه الناحية إلى أعلى درجات الحرية . وأما الشخص الثانى فإن إرادته مقيدة بعض الشىء ، بدليل الخوف من الزلل إذا وجد نفسه أمام مصدر الإغراء .

ويظن البعض خطأ أن الذى يندفع وراء تحقيق غرائزه قوى الإرادة كذلك . ولكن هذا تلاعب بالألفاظ . فهذا النوع الأخير يستسلم عادة لغرائزه استسلاما ، فلا يمكننا أن نعتبره إلا ضعيف الإرادة .

## رأى فى السعادة

أثار موضوع السعادة تفكير الباحثين منذ القدم . فكان الإنسان يرى أن هدفه فى الحياة هو الحصول على السعادة . واختلف الناس فى الوسائل المؤدية لهذا . فبعضهم رأى السعادة فى توفير ظروف خارجية كالثراء والجاه . وبعضهم كقدماء فلاسفة الإغريق رآها فى داخل النفس ؛ فقد قال أحدهم « إذا أردت أن تبحث عن السعادة فابحث عنها فى داخل نفسك » . ومن الآراء الحديثة رأى النفعيين وعلى رأسهم بنتام وجون ستيوارت مل ؛ فهم يرون أن السعادة هي فى مجموع اللذات التى يتمتع بها الشخص . فالذى يتمتع بلذة الأكل والشرب ، وباللذة الجنسية ، وغير

ذلك من اللذات ، يصبح فى نظرهم سعيدا . فكأن السعادة فى نظرهم تتحقق بإشباع مختلف النزعات الغريزية . ولكننا نعلم أن السعى لتحقيق لذة ، يصحبه عادة تضحية بلذة أخرى ؛ فالإغراق فى لذات المأكل والمشرب والملبس ، قد يكون على حساب رعاية الأولاد ، أو على حساب الكرامة وإثبات الذات . ونجد فى الواقع أن الذين يغرقون فى الملذات الذاتية ، يستمتعون بها وقتا محدودا ، ثم يمجونها ويتطلعون لغيرها . ونجدهم أثناء تحقيقهم لملذاتهم يقعون فى صراع مع نزعاتهم النفسية الأخرى . فالذى يغرق فى الملذات الجنسية قد يتولاه أثناء مخاطراته كثير من الخوف ، مما يجعله يقدم ويحجم ويتردد . ويترتب على إغراقه ضياع جهده فى نواح كان من الممكن أن تكون أكثر إمتاعا ، وأكثر دواما ، وأقوى أثرا . فتضيع عليه فرص مجد علمى أو اجتماعى . وحتى إذا كان قد تحقق له جزء منها ، فإن استغراقه فى هذه اللذات قد يؤدى إلى هدم ما بنى .

وتحقيق اللذة تلبية لدواعى الغريزة بصورة غير منظمة ، يؤدى كما بينا إلى لذة مؤقتة ، ويؤدى إلى صراع نفسى . ولا يمكن أن ننظر إلى مجموع اللذات على أنه مؤد للسعادة . ذلك لأن تحقيق اللذات بصورة غير نظامية لا يمكن أن يؤدى إلى حالة نفسية مستقرة ، وهى حالة السعادة . وكثيرا ما رأينا أناسا يغرقون فى الخمر والميسر والمأكل والمشرب والملذات الجنسية وما إلى ذلك ، ومع هذا فإنهم يشكون من شقائهم ، بل ويؤكدون أنهم إنما يفعلون ذلك لتغطية آلامهم ، ومع هذا فإنهم لا ينجحون . ونجد أحيانا شخصا يشعر بشىء من الألم لما يحيق بإنسان آخر من البؤس ، ونجده يعطف عليه ، ويشعر بالسعادة كلما لإزالة بعض هذا البؤس . والشعور بالسعادة هنا لا يصاحبه تحقيق لذة ذاتية . بل يصاحبه تضحية ذاتية . فكأن الحرمان من اللذة الذاتية يمكن أن يجتمع مع تحقيق السعادة المصاحبة لعمل خيرى فيه تحقيق لمثل أعلى احتضنه فى ذاتيته .

ولما وجد النفعيون أن الشخص قد يكون سعيدا وهو محروم من اللذات ، وقد يكون متلذذا وهو محروم من السعادة ، اتجهوا إلى توسيع نظريتهم ، فقالوا إن الخير هو فى إسعاد أكبر عدد ممكن من الناس ، وفى إسعادهم إسعاد لمصدر الخير ، وأن الشر هو فى إشقاء عدد كبير من الناس ، وفى إشقائهم إشقاء لمصدر الشر .

واتجهوا كذلك إلى أن السعادة لا تقتصر على اللذات السفلى من مأكل ومشرب ، وإنما هى فى اللذات العليا من تفكير ومناصرة للمبادىء وغير ذلك .

ولكن نظرية النفعيين مع تماسك بعض أجزائها ، فإنها ليست مستساغة فى جملتها . فالحمامة التى تقاتل دفاعا عن صغارها إلى أن تموت ، لاتنشد لذة فى تصرفها ، وإنما تثابر على الدفاع برغم الآلام ؛ وبرغم التضحية إلى آخر نفس من الحياة . والجندى الذى يموت راضيا فى الحرب ، يموت تحقيقا لواجب ارتضاه لنفسه ، دون أن يفكر فى إسعاد نفسه تبعا لإسعاد غيره .

ولكن يسهل علينا أن نصل إلى رأى فى السعادة على ضوء فكرة تكامل الشخصية التى ذكرناها . وقبل أن ندخل فى هذا نفرق بين ثلاثة مصطلحات ، وهى اللذة والسرور والسعادة . فاللذة سطحية قصيرة العمر ؛ وأما السرور فإنه أكثر عمقا ، وأطول عمرا من اللذة ؛ وأما السعادة فإنها أكثر الثلاثة عمقا وثبوتا ، وأطولها عمرا . فأنا أتلذذ من طعام شهى ، وأسر إذا غلبت معارضى فى مناقشة ، وإذا غلبت من يتحدانى فى لعب الشطرنج ، ولكننى أشعر بالسعادة إذا أديت واجبا نحو الفقراء أو المرضى ، أو نحو الوطن ، أو إذا أديت خدمة علمية أو إنسانية عالمية . من هذا نرى أن التلذذ لاينتمى كثيرا إلى النفس أو الذات . وأما السرور فإن انتماءه إلى الذات يكون أكثر من انتماء اللذة إليها . وأما السعادة ففيها تحقيق كامل للذات بمعنى شامل . فيمكننى أن أقول إن التلذذ من طعام شهى ، ليس عزيزا على نفسى بمقدار السرور من التغلب فى مباراة رياضية . وكذلك السرور الناشىء من التغلب فى المباراة ، أقل قربا للنفس من السعادة الناشئة من إغاثة المنكوبين ، وتقديم الخير لمستحقيه ، ففى الأخير تحقيق للذاتية أكثر مما فى سابقه . وفى النجاح فى المباراة بعض تحقيق الذاتية ، وأما فى لذة الأكل والشرب فتحقيق الذاتية يبدو ضئيلا أو معدوما . وتقع هذه النواحى الثلاثة فى سلم متدرج بالنسبة للانسان الكامل . فهو يرى مبدأ اللذة مبدأ قليل الأهمية ، وإن كان لاينكره ؛ ومبدأ السرور على جانب من الأهمية ، وإن كان لايغمره ؛ ومبدأ السعادة أكثرهم أهمية ، وأشدهم قربا من نفسه . والشخص السعيد كما قلنا لاينكر مصادر اللذة ، بل إنه يجعلها تتجه فى خدمة أهدافه ومثله العليا . فاللذة الجنسية تتحقق له عن طريق زواج شريف خال من الخوف

وخال من الصراع . وكذلك تتحقق له لذات المأكل والمشرب دون تضحية بحاجات أولاده ، أو بحاجات الفقراء من حوله ، أو بمجده الخلقي أو العلمي . وتتحقق له كذلك غريزة الاستطلاع فى بحث علمى ، وغريزة اثبات الذات فى الكتابة والخطابة والتعليم واصلاح المجتمع ، وتتحقق له الغريزة الاجتماعية فى تكوين الجمعيات التى تكافح شرور المجتمع . وبذلك يمكنه أن يعبر عن غرائزه كلها تعبيرا منظما ، تحت قيادة أهدافه الاجتماعية والخلقية ، وتحت تأثير مثله العليا .

نلاحظ أن لدينا الآن حالتين ، إحداهما تتحقق فيها اللذات تبعا لاستثارة الغرائز تحقيقاً يتم كيفما اتفق ، والأخرى تتحقق فيها اللذات عن طريق تنظيم الغرائز وتوجيهها وجهات موحدة منسقه . ونلاحظ أن الحالة الأولى يحتمل معها إشباع بعض الغرائز دون الأخرى ؛ ويحتمل معها حدوث الصراع النفسى الذى يضيع فيه جهد كثير ، ولا تتحقق معه الهناءة النفسية ، أما الحالة الثانية فإننا نلاحظ أن الانسان يشبع غرائزه بطريقة منسقة منظمة ، فالسعادة إذا لا تتنافى مع إشباع الغرائز ، بل تتفق مع تحقيقها كلها تحقيقا فيه نظام وتنسيق ووحدة .

من ذلك نرى أن السعادة مرتبطة بتكامل الشخصية ، وهى نتيجة للوحدة أى التوافق التام بين نزعات الشخص وعواطفه واتجاهاته ، ووجود هذه الوحدة يضمن القضاء على القلق والصراع والخوف ، ويضمن توجيه الطاقة البشرية ومنبعها الاستعدادات الغريزية ، لتحقيق غرض واحد أو أغراض متشابهة يشعر معها الإنسان بأنه يؤدى واجبا مرتبطا بفكرة خاصة عن النفس ، أو بعبارة أخرى مرتبطا بعاطفة اعتبار الذات ، فسعادة المرء إذا فى تكامل شخصيته ، وتحقيق ذاتيته ، وشقاوته فى انحلال هذه الشخصية ، وفى ضياع الجهد فى نزاع داخلى .

ويمكننا فى ضوء ما تقدم أن نرى فى الناس تدرجا يمثل مستوياتهم من ناحية السعادة أو الرضاء أو الارتياح أو ما شابه ذلك ، فرضاء الطفل يتم إذا كان متمتعا بالدفء والشبع ، أو مستغرقا فى نوع من اللعب والمرح ، ولكن هذا المستوى من الرضا نجده وقتياقصير العمر ، ولا يكاد يخرج عادة عن مستوى اللذة ، كذلك نجد حالة الرضا عند الحيوان عادة من هذا النوع ، وهناك الأشخاص الضعفاء الذين ينشدون السعادة فى إرضاء لذاتهم الوقتية ، أو عمل ما تعودوا عليه مدفوعين بعاداتهم ونزعاتهم

لا بمبادىء أو أفكار سامية . وأعلى من ذلك قليلا نجد الشخص الذى لا يرى السعادة إلا فى إسعاد أولاده ؛ فإن لم يكن قادرا على ذلك أو إن ماتوا جميعا أصبح شقيا لا يجد السعادة فى أمر آخر . هذا النوع من السعادة محدود العمر ، لأنه لا يرتبط بأفق أوسع من أفق الأسرة . ونجد أم الزوج فى الشرق يتولاها الحزن والكآبة بعد زواج ابنها ، فهى سعيدة ما دام ابنها لها ، شقية ما دام ابنها لغيرها . ولكن تجد أم الزوج فى انجلترا الحديثة مثلا لا تتأثر كثيرا بزواج ابنها ، ذلك لأن لها نشاطا فى ميادين أوسع من ميدان الأسرة ، فهى تنتمى عادة لجمعيات وأندية تجعل لها أفقا أوسع من أفق الأسرة ، ويتمكن نشاطها فى هذا الأفق من الحد من نشاطها نحو ابنها أو زوجته ونجد السعادة ترتبط أحيانا لا بسعادة الأسرة فحسب ، بل تمتد إلى سعادة طائفة أو إقليم أو وطن ، ونجدها أحيانا ترتبط بميدان أوسع وهو ميدان الإنسانية .

فاذا ارتفعنا عن الأغراض الذاتية الشخصية ، وتجردنا من الأنانية ، علونا إلى مستوى الأسرة . وإذا تحررنا من التحيز للأسرة ، ارتفعنا إلى مستوى الطائفة أو الإقليم ، وإذا تحررنا من الفوارق الطائفية ، أو الفوارق الإقليمية ، ارتفعنا إلى مستوى الوطنية . وقد نقف عند مستوى الوطنية ، فنظن أن وطننا هو خير الأوطان جميعا ، ونظن أننا أعلى نوع فى الجنس البشرى ، ونظن أننا جديرون بالسيطرة على العالم لتعليمه وتهذيبه وإدخال المدنية فى مختلف نواحيه . وقد كانت هذه النعرة العنصرية سائدة فى انجلترا وفى ألمانيا ، وبدأ الاتجاه يقضى على هذه النعرة الوطنية الضيقة ، أو العنصرية العمياء ، وأخذ القادة يتجهون إلى الوحدة العالمية ، وإلى سلام الإنسان بغض النظر عن وطنه أو عنصره أو دينه أو أسرته أو ذاتيته .

والسعيد حقا هو ذو الشخصية القوية الذى يعمل دائما على تحقيق غرض سام ، والذى لا تتعارض حاجاته ورغباته مع مصالح الإنسانية . وربما كان أقرب الأمثلة لهذا هم الأنبياء الذين لم يهتموا لمأكل أو مشرب أو ملبس ، ولم يشقهم الجوع أو الإهانة أو النفس ، ولم يؤثر فى اتجاهاتهم كثرة الأولاد أو فقدهم إياهم ، وإنما كان يسعدهم أمر واحد وهو الجهاد والسعى لتحقيق الفكرة الإنسانية السامية ؛ كذلك ابراهام لنكولن كان لا يستغرق تفكيره ونشاطه إلا أمر واحد وهو محو الرق .

وقد يظن أن هؤلاء الناس عاشوا فى ألم وشقاء . ولكن ما كان يظهر عليهم من تألم كان يظهر فى المرحلة التى كانوا يحددون فيها المشاكل ويحللونها ، وتظهر كذلك لوقوف العوائق فى سبيلهم. ولكنهم كانوا يستمتعون بالجهاد والمخاطرة والسعى ، وكانوا يسعدون برؤية فكرتهم تتحقق تحققا فعليا بين الناس . وقد يظن أن التعبير النفسى بالكتابة والخطابة وأمثالهما كاف لتحقيق السعادة ، ولكن هذا غير كاف . فتحقيق السعادة لايحدث كاملا إلا بتحقيق الذات ، وقد يتم بصورة جزئية عن طريق التعبير عن المشاعر النفسية . ويمكننا أن نقول على وجه العموم إن سعادة المرء فى تحقيق ذاتيته ، لا فى مجرد التعبير عن نزعاته واتجاهاته النفسية .

وقد سبق أن بينا أن تكامل الشخصية فى أعلى مراحله ، يرتبط باتساع الأفق الذى ارتضى الشخص لنفسه أداء واجبه فيه . وهذا يكون عن طريق فكرة واضحة ، تشغل ذهن الفرد ويتجه إلى تحقيقها . وفى وجود مثل هذه الفكرة والإتجاه إلى تحقيقها أرقى أنواع التكامل الخلقى ، وفيه كذلك تحقيق فكرة السعادة . فإذا كان هذا الرأى فى السعادة صحيحا ، فإننا نستنتج أنه لازدياد سعادة شخص ما ، لايجوز ان نزيد فقط من مجموع لذاته ، وإنما نعمل أيضا على تحسين شخصيته ، وتقويتها ، وانسجام عناصرها ، وتوحيد وجهاتها .

ويمكننا هنا أن نوفق بين مختلف الآراء . فعلماء التربية الخلقية يرون أن الغرض من التربية هو تكوين شخصيات قوية متماسكة ، وآخرون يرون أن الغرض هو الزيادة فى سعادة الإنسان بصفة عامة . ونرى أن تحقيق أحد الغرضين نتيجة طبيعية لتحقيق الغرض الآخر .

## تطبيقات فى التربية

رأينا من كل ماتقدم العوامل المختلفة التى تؤدى إلى نمو الخلق وتكامل الشخصية . ورأينا كيف أن غرائز الفرد تخضع للتوجيه والتجميع حول موضوعات أو أفكار تختلف باختلاف الأشخاص . والعوامل التى تؤثر فى هذا التوجيه للنزعات الغريزية ، تبدأ عادة بسلطة فردية ، هى سلطة الوالد أو من يقوم مقامه . وقد بينا أن أثر سلطة الوالد من ثواب وعقاب ومدح وذم ورضا وسخط ، يكون مسبوقا نوعا ما بالتوجيه

الناشىء من طبيعة الأشياء . فهذا حلو نقدم عليه ، وذاك مر نحجم عنه ، وهذا دافىء نقبل عليه ، وذاك بارد أو حار نبتعد عنه . ولسلطة الوالد فاعلية عن طريق الجزاء، وعن طريق المثال .

فالطفل يريد مثلا أن يخطف لعبة من صديق له . فواجب الأم ألا تقره على سلوكه، وواجبها كذلك ألا يكون فى سلوكها ما يشعر من قريب أو بعيد أنها تتجه مثل هذا الاتجاه . لنأخذ مثالا آخر أوضح من هذا وهو السب . فقد يقتبس الطفل بعض ألفاظ السب من زملائه ، فإن كان بحو المنزل شىء من الحرية ، فإنه يجرب ألفاظه هذه فى المنزل . وعلى الأم هنا واجبان . أولهما إظهار عدم الرضا، أو ما شابه ذلك ، وثانيهما شدة الحرص على ألا تستعمل ألفاظ السب بحال من الأحوال ، سواء أكان هذا مع الأطفال أو الخدم أو غير ذلك ، وسواء أكان هـذا عن قصد أو عن غير قصد . وبعبارة أخرى على الآباء أن يربوا أنفسهم أولا تربية دقيقة على كل ما يريدون أن يربوا أولادهم عليه ، وهـذه أول قاعدة تسهل على الآباء وعلى المدرسين عملهم فى التربية الخلقية ، ذلك لأن المرجع الثابت للطفل هو المنزل والمدرسة ، فالطفل يرى فى الطريق العام وفى دور السينما ومع زملائه أمثلة كثيرة ، بعضها سىء وبعضها حسن، ومصادر هذه الأمثلة مصادر متغيرة . فلـكى يصدر حكمه عليها ، يقيسها عادة على ما فى المصادر الثابتة نسبيا من سلوك . وهذه المصادر الثابتة — كما قلنا — هى المنزل والمدرسة . أما ما يقال أحيانا من أن لعب الأطفال بعضهم مع بعض يكون عاملا أساسيا فى إفساد خلقهم ، فإنه قول مردود ، ويجد الآباء فيه فرصة طيبة لتحويل اللوم عن أنفسهم إلى غيرهم . ونعتقد أن لا خوف على الأطفال من كثير من مشـاهد السينما ما دام جو البيت سليما منظما ، خاليا من التزمت ، وخاليا من التساهل المطلق . والطفل بحـكم حبه لوالديه يتوقف رضاؤه عن نفسه على رضائهما عنه . وبذلك تتـكيف فـكرته عن نفسه بالـكيفية التى يرتضونها . وأثر الوالدين لا يقتصر على استعمال السلطة من ثواب وعقاب أو مدح وذم أو رضاء وسخط ، وإنما يتعداه كما قلنا إلى التقليد واقتباس الأفـكار والقيم والعقائد عن طريق الاستهواء . وفى الوقت نفسه نجد الأطفال يقتبسون اللون الوجدانى المصاحب لهذه الأفـكار عن طريق المشاركة الوجدانية . فإذا اشمأز الآباء من سـلوك شخص يسرق ، نجد الأطفال

كذلك يشمئزون من سلوك من يسرق . وبهذا تكون قد انتقلت إلى الاطفال فكرة أن السرقة سلوك مذموم ، يتلون فى نظرهم بلون الكراهية والاحتقار والاشمئزاز ، وهذا يتم بصورة أكثر فاعلية ، إذا كان الآباء على درجة من الأمانة لا يتطرق إليها أى شك . وإلا ينتاب الأطفال شعور بالصحوة بين سلوك آبائهم وبين موقفهم من سلوك غيرهم ، مما يجعلهم لا يتأثرون فيما بعد من اشمئزاز الآباء أمام حالات السرقة .

من هذا نرى أن سلوك المرء وفكرته عن هذا السلوك ، ينشآن إلى حد ما من أثر السلطة الفردية للوالد أو المدرس عن طريق ما يقوم به من سلوك ، وعن طريق ما يقره من سلوك الطفل ، وعن طريق الاتفاق بين سلوكه وما يقره من سلوك الطفل ، وكذلك عن طريق الجو المنزلى أو الجو المدرسى الذى يتكون من أثر سلطة المدرس أو الوالد . وواضح أن الثبوت فى موقف السلطة أو السلطات ، يترتب عليه وصول الطفل فى سرعة وفى وضوح إلى تقدير قيم السلوك من حيث ما يحسن به عمله ، ومالا يحسن به عمله .

وعند ما يكبر الطفل يبدأ يتحرر من أثر السلطة الفردية ، ويتأثر بسلطة زملائه أو بسلطة الجماعة التى ينتمى إليها . فتعتبر الجماعة التلميذ المراهق شجاعا إذا اشترك معها فى الثورة ضد استبداد سلطة فردية ، وتعتبره جبانا إذا سلك غير هذا المسلك . وكذلك المراهق يعتبر نفسه شجاعا أو جبانا بحسب نظرة المجموعة إليه . وبهذا يدخل عامل جديد فى تكييف أفكار الناشىء . وكثيراً ما نرى صراعا بين سلطة المجموعة وسلطة الوالد أو المدرس . فالوالد يقول للناشيء إنه لا يصح له أن يتبع الجماعة ، والجماعة تقول له إنه جبان إذا لم يتبعها . ويقع الناشىء فى تردد بين الفكرتين . على أن هذا لم يكن يحدث فى المرحلة السابقة من النمو ، عند ما كان أثر سلطة الوالد أو المدرس متغلبا على أثر كل سلطة أخرى . ونجد فى دور المراهقة أن تعديلا كبيراً فى فكرة المرء عن نفسه يبدأ يظهر على ضوء أثر انتماء التلميذ للجماعة . ولحياة الجماعة من أخذ وعطاء ، وظلم وعدل ، وتحيز ومساواة ، ومن خضوع لحكم الجماعة ، آثار بعيدة المدى . ولهذا كان فى نظام الأسر ، وللحياة الجمعية فى المدارس ، ولأندية الشباب ورحلاتهم ومعسكراتهم ومبارياتهم ، فرص طيبة

للتربية الخلقية يراعي فيها رضاء الجماعة وسخطها ، وتنظيم هذا لتعديل سلوك الناشىء ، ولتعديل فكرته عن نفسه وفكرته عن غيره .

ويتجه المراهق عند محاولة التحرر من أثر السلطة الفردية ، إلى دراسة حياة الأبطال والزعماء ، المعاصرين منهم وغير المعاصرين . ويحسن بالمدرسين والآباء أن يضعوا فى طريق الناشئين أعمال هؤلاء الأبطال وتواريخ حياتهم ، لكى يقتبسوا منها الأفكار والصفات العالية التى يتشوقون لاقتباسها ، ولمحاولة ممارستها على طريقتهم فى هذه السن . والناشىء عند محاولته التشبه بهؤلاء الأبطال ، يرقى بفكرته عن نفسه ، وينقد نفسه على ضوء صفات هؤلاء الأبطال ، وعلى هدى هذا النقد يعدل فكرته عن نفسه ، وعن سلوكه ، وعما يجب عمله ، وعما لا يجوز إتيانه من الأعمال . ويسهل عليه الإفادة من دراسة سلوك هؤلاء الأبطال ، أن يرى بعض صفاتهم حية أمامه فى والديه ومدرسيه . وإذا أراد التلميذ برغم صغره وقلة خبرته أن يمارس خدمة اجتماعية ، أو بحثا عن حقيقه ، أو مخاطرة فى رحلة ، أو اسداء خير لمنكوب ، فعلينا أن نشجعه وألا نحقر من شأن عمله ، لأن الممارسة هى التى تعطى الفرد فكرة عما يمكنه عمله وعما لا يمكنه عمله ، وهى التى تحول الفكرة إلى عمل ثم إلى طبيعة ثانية ، فلا يصبح شخصا يتحدث عن المثل العليا دون أن يمارسها ، وعن الديموقراطية وهو من أشد الناس استبدادا ، وعن الايثار وهو من أشد الناس أنانية .

نرى من كل ما تقدم أن نمو الخلق يأتي نتيجة تأثر الفرد بمختلف العوامل . وتبدو فاعلية هذه العوامل فى الثواب والعقاب ، وفى المدح والذم ، والرضا والسخط وفى النقل عن طريق التقليد والاستهواء والمشاركة الوجدانية ، وفى درس الأفكار والصفات التى نجدها فى الزعماء والأبطال ، وفى نقد الذات على ضوء كل هذه التأثيرات ، وفى ممارسة الصفات والأفكار التى نقتبسها ممن حولنا وممن أعجبنا بهم ودرسناهم من الزعماء والأبطال . ويتم كل هذا نتيجة تفاعلنا مع الآباء والمدرسين ، وأعضاء المجموعة ، وزملاء المدرسة ، ورفقاء النادى وغيرهم ، ونتيجة قراءاتنا ومشاهداتنا وغير ذلك .

ونقطة هامة لا بد من توكيدها تتعلق بفكرة تحديد الذات . وقد سبق أن بينا أن الشخص إذا رأى ما ينتمى إلى نفسه معكوسا فى الخارج ، كان هذا مصدراً هاما

من مصادر الثقة فى نفسه ، والرضاء عنها ، وتقديرها تقديرا أقرب إلى الحقيقة . فالصانع الذى يرى أمامه نتيجة صناعته ، يرى فيها مقياسا لمقدرته ، ويتوقف احترامه لنفسه ، ورضاؤه عنها ، وثقته فيها ، على حسن صنعته هذا النتاج . وكلما اتسعت الميادين التى تتحقق فيها الذات ، ازدادت ثقة المرء فى نفسه واحترامه لها . فالذى يري كتبه تقرأ فى كل مكان ، يختلف فى تقديره لنفسه عن ذلك الذى لا يرى أثرا لكتبه بين الناس . وطبيعى أن الشخص الأول يكون أكثر اندفاعا نحو التأليف وأخصب إنتاجا من غيره . من هذا نرى أن معاونة النشء على تحقيق ذاتياتهم ، عامل هام فى تكوين شخصياتهم ، وفى تحسين فكرتهم عن أنفسهم ، وفى تثبيت ثقتهم بها . فالتلميذ الذى يكون عاديا فى دراسته ، قد يكون مبرزاً فى قدرة موسيقية أو فى التمثيل أو الغناء أو الرسم ، أو فى ناحية من النواحى الرياضية ، فإذا هيأنا الفرص فى المدرسة لإظهار إنتاج التلاميذ فى مثل هذه النواحى ، فإننا نفتح آفاقا جديدة لتحقيق الذات عند كثير من التلاميذ المتوسطين فى النواحى الدراسية . فالتلميذ الذى يلعب قطعة موسيقية ، ويرى جمعا من زملائه ينصتون إليه ، ويصفقون له ، يشعر بكثير من الارتياح ، ويشعر بمقدرته على إسداء نوع من الخدمة لزملائه . كذلك الرياضى الذى يحرز لمدرسته كأس التفوق ، يعتز بنفسه ، وتعتز الجماعة به لاسدائه خدمة قيمة للمدرسة . وعندما يقوم الناشىء بكتاباته ورسومه وألعابه وغير ذلك ، يقوم بنوع من تحقيق الذات ، ويجد فرصة للموازنة بين نفسه وبين الشخصيات التى يريد أن يتشبه بها ، وبهذا يتقدم تقدما يطرد مع تقدم نماذج البطولة التى يتخذها أمثلة له .

وقد كان يبدو لأول وهلة أن هناك خلافا بين ديوى وبرسى نن فى نظرتهما إلى التربية . فنظرة الأول نظرة اجتماعية ، ونظرة الثانى نظرة فردية ذاتية . ولكن إذا تذكرنا أن نمو الذات لا يتم إلا عن طريق التفاعل المستمر مع الاشخاص المحيطين ، وأن فكرة المرء عن نفسه كما يقول مكدوجل مركب اجتماعى . وإذا تذكرنا كذلك أن من أهم عوامل نمو الذات تحقق الذات فى وسط اجتماعي ، أمكننا أن نرى أن لا تعارض بين الاتجاهين . فالتربية الاجتماعية التى يؤكدها ديوى تؤدى إلى نمو الفردية والذاتية . ونمو الذاتية الذى يؤكده برسى نن لا يمكن الوصول إليه إلا بتحقق الذات فى الوسط الاجتماعى .

ويمكننا أن نتصور أن المدرسة التى يتشبع جوها بالنواحى العملية ، وبالنشاط الاجتماعى العملى ، والتى يتم فيها الأخذ والعطاء ، وتتاح الفرصة فيها للنجاح الدراسى والعملى والاجتماعى ، يسهل فيها إنماء الولاء للمدرسة ولمبادئها ولشخصياتها فى نفوس التلاميذ ، ويمكن أن تتجمع حول فكرة الولاء للمدرسة أغلب الاتجاهات النفسية ، وبهذا نحصل على نوع من التكامل يسهل الارتقاء به إلى تكامل حول الولاء للوطن ، أو الولاء للانسانية ، مع خدمة المبادىء العليا من صدق وأمانة واخلاص وغير ذلك . وإذا وضع المدرسون هذا المبدأ أمام أعينهم ، أمكنهم أن يكونوا من تلاميذهم شخصيات أقرب إلى التكامل والاتزان ، وأكثر شعورا بالسعادة ، وأقدر فى الكفاية الذاتية والاجتماعية .

# المراجع


1. Allsop : Psychology for Teachers Chs III — VIII
2. Aveling : Personality and Will. Chs VII — IX
3. Banks,F. : Conduct and Ability
4. Edgell,E. : Mental Life. Chs XIII — XV
5. Mc Dougall : Social Psychology. Chs V — IX
6. Mc Dougall : Outline of Psychology. Ch XVII
7. Mc Dougall : Energies of Men. Chs XIII & XIV
8. Stout : Groundwork of Psychology Chs XVII & XIX
9. British Journal of Psychology : 1922, Symposium on Sentiments & Complexes.

# الباب السادس

## الدوافع المكتسبة اللاشعورية

# الفصل الرابع عشر

## الحياة العقلية اللاشعورية

### مقدمة

بينا فى الفصل السابق الطريقة التى تتكون بها العواطف وتتكامل فى وحدة مؤتلفة الأجزاء . والصورة التى رسمناها لتكامل الشخصية قلما نجدها فى الحياة الواقعية . فالعناصر التى تتألف منها الشخصية لا تعمل عادة بهذا الانسجام الذى أشرنا إليه ؛ فنجد بينها شيئا من التعارض . ولكى نفهم هذا نرجع مرة أخرى إلى التشبيه الذى أقمناه ، وهو أن الشخصية المتكاملة تشبه جمعية من الناس متكاملة مؤتلفة متحدة الأغراض . ويحدث أحيانا أن يختلف بعض أعضاء الجمعية عن بقية أفرادها . ونجد إذ ذاك نوعا من الشد والمقاومة ، يقصد به فصل هذه العناصر المنشقة أو إضعاف أثرها . ونجد عادة أن هذه العناصر المنشقة تكون مصدر قلق واضطراب ، وتعمل فى الخفاء لإثبات نفسها ولو على حساب إزعاج بقية أفراد المجموعة . كذلك نجد أن بعض عناصر الشخصية لا ينسجم مع الإتجاه الظاهرى العام لهذه الشخصية . فقد نجد جنديا تتجه كل قواه للدفاع عن وطنه . وقد يجد الجندى نفسه ميالا إلى فتاه تنتمى إلى العدو ؛ فلكى تنسجم نزعاته كلها بعضها مع بعض ، قد يجد نفسه يحاول الضغط على هذا الحب وابعاده والقضاء عليه . وقد يجد نفسه يتردد بين اتجاهين ، فأحيانا يصارح نفسه بحب هذه الفتاة ، وأحيانا يصارح نفسه بعكس ذلك . وتكون نفسه إذ ذاك منقسمة على نفسها ، جزء منها يتعارض مع الجزء الآخر . ويحدث فى الأمم أحيانا أن تقوم فيها حكومة تملى اتجاهات لا تتفق مع بعض اتجاهات الأفراد ، فيظهر شىء من التنازع بين بعض أفراد الأمة وبين الحكومة القائمة . فإذا زادت مصادر الشغب اضطرت الحكومة إلى زيادة المقاومة ، وزيادة الضغط ، بفرض أحكام عسكرية ، أو أحكام عرفية ، أو رقابة دقيقة ، أو ما إلى ذلك . وبهذا تبدو الأمة بحكومتها

منقسمة على نفسها ، وتبدو المقاومة والشد والرقابة والضغط بين الجانبين . ويمكننا أن نرى صورة كل هذا فى الصحف اليومية . فتجد فيها مدحا لأعمال الحكومة ، وتجد فيها أخباراً تظهر بصورة تنكرية فى شكل صور كاريكاتورية ، أو فى شكل أخبار صغيرة مدسوسة بين عدد كبير من الأخبار الأخرى . وهذه الأخبار تفلت عادة من الرقيب الذى تتلخص وظيفته فى انتقاء الأخبار التى يرى نشرها فينشرها ، وفى منع كل ما عداها من النشر فيكبته ويبعده عن الصحف . وتجد أن ضغط هذه الأخبار التى تمنع ، يكون كبيرا بحيث لا يسهل منعه من التسرب إلى الناس بصورة أو بأخرى . وكلما تسربت هذه الأخبار إلى الناس ، يزداد التصادم بين السلطة وبين الشعب . وبنفس هذه الصورة نجد فى الإنسان نزعات قوية تحاول الظهور ، ولكن الإنسان يضغطها ويمنعها ، حتى يظهر أمام الناس بالصورة المؤدبة الراقية التى يرتضونها ، والتي يرتضيها هو لنفسه تبعا لذلك . فالمجتمع لا يرتضى من الشخص أن يعبر عن نزعاته الجنسية والإعتدائية تعبيراً مطلقا خاليا من كل قيد . ولكن التعبير المطلق الخالى من كل قيد محبب إلى النفس البشرية . فلكى يبدو الإنسان مهذبا فإنه لا يعتدى علي من يعتدى عليه ، ولكن قد يشكو أمره إلى القضاء ، وهذه طريقة بطيئة النتيجة ، ولا تؤدى عادة إلى الشعور بالارتياح الذى يتبع الانتقام السريع المباشر من المعتدي . فتجد أحيانا أن النزعة الانتقامية تتغلغل وتبقى حية ، وتظهر لدى الشخص فى أحلامه أو نكاته ، أو فلتات لسانه ، أو حركاته أو غير ذلك . ويظهر الكبت بصورة أشد فى حالة الطفل الذى يشعر بظلم والده فى معاملته إياه . هذا الطفل لا يمكنه أن ينتقم من والده ، وفى أغلب الأحيان لا تخطر له الفكرة على بال ، ولكنه قد يحلم بالليل أن والده قدمات . وقد يحلم حلما مقنعا ، فيحلم أنه قتل أسدا أو ثعبانا أو زعيما . وفى هذه الحالة يكون الأسد أو الثعبان أو الزعيم صورة رمزية للقوة ، أو للأب باعتباره مكمن القوة فى نظر الطفل . ويلاحظ فى هذا المثال أن الطفل لم يخطر له على بال أن يقتل والده أو ينتقم منه ، ولكن النزعات الإنتقامية تتحرك فيه وتعمل بصورة خفية ، تشبه الحركات التى تقوم بها الجمعيات السرية الإرهابية التى يظهر أثرها دون أن نشعر بوجودها .

وقد شبه طومسون(١) مايحدث من الضغط على نزعات الإنسان وغرائزه ، بإقامة سد فى سبيل تيار قوى . فالطاقة الغريزية فى صورها الفطرية ، تتدفق بقوة للتعبير عن نفسها عن طريق الإتصال بالعالم الخارجي ، وتشبه فى هذا تياراً قوياً من الماء يتجه فى إتجاه معين . فإذا أقيم سد فى سبيل هذا التيار بغض النظر عن تدبير وسيلة لتصريف مايتجمع خلف السد من الماء ، فإن نتيجة هذا تكون واحدة من ثلاث :

الأولى : قد لايكون السد متيناً فلا يتحمل ضغط الماء من خلفه ، فيتصدع من حين إلى آخر ، ويخرج منه الماء بعنف شديد. ويشبه هذا مايحدث مع أبناء المتمسكين بالدين والفضيلة تمسكا استبداديا ، فيضغطون على حرية أولادهم حتى لاتفسد أخلاقهم . ينتهز هؤلاء الأولاد أول فرصة ، فيندفعون لتحقيق نزعاتهم الغريزية المكبوتة ، ويقومون بهذا عادة فى صورة عنيفة متطرفة . ولهذا كانت إقامة المعسكرات ، والخروج للتجول والصيد والرحلات ، والاشتراك فى حفلات السمر ، والمبارزة والملاكمة ، وتبادل النكات وما إلى ذلك ، يعطى فرصة لكثير من الغرائز للتعبير عن نفسها . وبذلك يخف ضغط الطاقة الغريزية على ما يقام فى سبيلها من موانع .

الثانية . قد يكون السد قويا ، وتكون التربة التى يجرى فيها الماء ضعيفة ، فتسمح بتكوين القنوات والطرق الخفية . ولهذه نتائج متعددة ، أهمها زيادة إضعاف التربة ، واحتمال ظهور الماء فى أى جهة أخرى وبغير ضابط ، مما يؤدى إلى التعرض لمشاكل يصعب التنبؤ بمقدارها أو بموضعها ، مما يزيد فى صعوبة التغلب عليها . وهذا يذكرنا بما نراه فى بعض الأولاد الذين يضغط عليهم آباؤهم ضغطا شديداً يؤدى إلى أن يخاف الواحد منهم أمام والديه . فيظهر بالأدب والطاعة ، ولكنه يحقق فى الخفاء مالايحققه أمام والديه . والطفل بطبيعته يميل إلى إثبات شخصيته ، فاذا امتنع عليه هذا أمام والديه أمكنه أن يثبته بعيداً عنهما عن طريق التدخين والسب وتعذيب الصغار وغير ذلك . وقد يقف الوالد على كل هذه العيوب بعد أن تكون قد تمكنت من نفس الناشىء ، ويجد الوالد نفسه فى حيرة ما إذا كان قد كشف كل عيوب أولاده أم لا ، لأنها تظهر كالانفجارات بغير ضابط .

---

(١) G. Thomson : Instnict, Intelligence and Character ch 16.

الثالثة : قد يكون السد منيعا والتربة قوية ، وبذلك ينجح السد فى منع ما وراءه من تيارات متدفقة . وزيادة على ذلك فإن ازدياد المقاومة بين السد والتيار يترتب عليه ازدياد القوة فى السد نفسه ، وكذلك يترتب عليه ازدياد فى شدة التيار خصوصا خلف هذا السد ، وتتلخص الخسارة فى هذا فى أن قوة الماء لا تستغل للصالح ، وأن الجهد كله يصرف فى المقاومة بين السد والتيار . فكلما قوى التيار قوى السد ، وكلما قوى السد ازدادت شدة التيار . وفى العادة لا تستمر هذه الحال ، فينتهى الأمر إن عاجلا وإن آجلا بانهيار السد وتصدع التربة وضياع الماء هباء . وفى مثل هذه الحالات من الصراع الإنسانى ، نجد أن الأمر ينتهى بالانهيار النفسى على الصور التى نراها عادة فى مستشفيات الأمراض العقلية .

ونود أن نؤكد هنا أن للتشبيهات بعض نواحى النقص ، فليس من الممكن دائما دائما أن نعقد موازنة تامة بين كل حالات الصراع النفسى ، وبين كل الحالات التى يمكن أن نجدها من إقامة سد فى وجه تيار مائى متدفق .

## توجيه النزعات الغريزية

رأينا مما سبق أن الوقوف فى سبيل النزعات الغريزية يؤدى إلى نتائج تضر بالتكوين النفسى للفرد ، ويظهر أثرها فى تصرفاته . ونجد أن السلوك الغريزى يتعرض لأنواع من التعديل ، فيتعرض لما نسميه « الإعلاء » ، وهو أن تسير بالطاقة الغريزية فى اتجاه راق يحترمه المجتمع ويستفيد منه . فغريزة الاستطلاع مثلا تسير نحو الكشف والاختراع ، وغريزة الحل والتركيب تسير نحو البناء الصالح ونحو هدم كل ما هو ضار ، وغريزة المقاتلة تسير نحو مقاتلة الأمراض الجسمية والاجتماعية ومقاتلة ما من شأنه أن يضر بكيان المجتمع . وهكذا يمكننا أن نحول الطاقة الغريزية من مجراها الطبيعى البدائى إلى مجار راقية ، تنفع الفرد والمجتمع .

وقد تتعرض الطاقة الغريزية لنوع آخر من التعديل ، وهو الذى نسميه «القلب» ، وهو ضد الإعلاء ، فبدلا من أن تسير الطاقة الغريزية فى اتجاه صالح ، نجدها تسير فى اتجاه يضر الفرد أو المجتمع أو كليهما . فالسرقة تعتبر قلبا لغريزة حب التملك ، والاستهزاء بالناس والإمعان فى احتقارهم يعتبر قلبا لغريزة السيطرة ، وممارسة العادة السرية أو الاجتماع الجنسى

الشاذ يعتبر قلبا للغريزة الجنسيه . ومن أمثلة القلب كذلك أن يقوم شخص بتنظيف يديه وغسلها مرة كل دقائق ، ويطلب أن يغسل كل مايقدم إليه بالماء المغلى ، ولا يقرأ كتابا تناوله الغير إلا بعد أن يمسح غلافه بمادة مطهرة ، وهو لهذا يمتنع عن قراءة الصحف اليومية ، ويمتنع عن مصافحة الناس يدا بيد ، وإن حدث له هذا ، فإنه يغسل يديه مرارا وتكراراً بعد ذلك . وهكذا نجده منشغل الذهن طول الوقت بالخوف من التلوث . وكل هذا يعتبر قلبا لغريزة الخوف ولغريزة التقزز .

أما النوع الثالث من تعديل الطاقة الغريزية فإنه يسمى « الابدال » ، ولا يقصد به إلا أن ينشغل الفرد عن اتجاه غريزى معين باتجاه آخر يختلف عن الاتجاه الأول فى أصله . فالمراهق قد يشغل أوقات فراغه بالنواحى الرياضية والرحلات والمعسكرات وبعض الأعمال الفنية ، وبذلك يتلهى عن الانشغال بالنواحى الجنسية التى لا يكون معدا لها من الناحية الاجتماعية . والفرق بين الابدال والإعلاء أن الطاقة الغريزية فى الإعلاء يتحول مجراها من منبعه الأصلى إلى مجرى جديد . فإذا اعتدى عليك شخص فإن الاعتداء عليه يكون سيرا بغريزة المقاتلة والسيطرة فى المجرى الطبيعى ، ولكن إذا قوبل الاعتداء بالصفح فى حالة المقدرة ، فإن إثبات الذات عن هذا الطريق يكون علي من إثباتها عن طريق الانتقام . أما فى الإبدال فإن الفرد يشغل نفسه بنشاط آخر يختلف فى طبيعته اختلافا كليا عن النشاط الأصلى ، فينصرف إلى عمل أو رياضة بدلا من أن يتجه إلى الانتقام .

ولا يمكننا فى هذا المجال أن ندخل في تفاصيل العلاقات المتبادلة بين هذه الأنواع الثلاثة وبين الكبت . فى الإبدال بعض الكبت ولو أنه قليل جدا بالنسبة للكبت الذى ينشأ عنه القلب . ويقال كذلك إن الإعلاء مع كونه خير أنواع التعديل من الناحية النفسية ، إلا أنه يتضمن أحيانا شيئا من الكبت . فالتعبير المحدد المنظم الراقى للطاقة الغريزية يتضمن بعض الكبت لأساليب التعبير الأخرى . ومع ذلك فقد يكون المجرى الغريزى الراقى الجديد قادرا على التعبير الكافى عن الطاقة الغريزية ، بحيث يشعر الفرد بالارتياح والرضا والصحة النفسية .

وتجد الطاقة الغريزية لدى الإنسان مجالا واسعا للاعلاء أو الابدال ، وذلك لما كان للانسان من مرونة وذكاء ومجتمع خصيب بالقوانين والنظم والقيم ومختلف الامكانيات . ولهذا ظهرت فكرة الخير والشر فى المجتمع الانسانى ، فاصبحنا نصف سلوك الانسان تبعا لمقاييس الخير والشر . أما سلوك الحيوان ، فبالرغم من كونه يصدر عن طاقة غريزية تشبه الطاقة الغريزية للانسان ، فإنه لايخضع للتعديلات التى يخضع لها سلوك الانسان ، وبالتالى لايوصف عادة بأنه خيرأوشر . وواضح أن سلوك الحيوان يتعرض للكبت ولغيره من أنواع التعديل أقل بكثير مما يتعرض له سلوك الإنسان . كما أن سلوك الإنسان المتمدن يتعرض عادة لكبت أكثر بكثير مما يتعرض له سلوك الإنسان البدائى ، هذا إذا استثنينا بعض النواحي ذات التقاليد القبلية القاسية .

يتضح مما تقدم بعض أثر الكبت فى حياة الإنسان ، فالكبت يكون نتيجة لصراع عقلى ، ويؤدى كذلك إلى صراع عقلى آخر ينتج عنه استنفاذ جزء كبير من الطاقة البشرية ، ويتسبب عنه كثير من العلل الجسمية والنفسية التى لايستهان بها . وأخطر مافى هذا أن جزءا كبيراً من الصراعات النفسية يتم عادة بطريقة لاشعورية ، ويتم كثير منها فى مراحل الطفولة الأولى ، وتظهر آثاره بعد ذلك .

وأول من بين أهمية الكبت وخطورته بطريقة صريحة هو فرويد ، وهو الذى كان مصدر الوحى لفكرة إعلاء الغرائز بدلا من محاولة قتلها ومحوها . ويختلف هذا الرأى عن رأى بعض الأمريكيين أتباع ثورنديك الذين يؤمنون بخضوع الغرائز لما يسمى « بقانون الاستعمال والترك » . فهم يعتقدون أن الغرائز ككل فعل آخر تقوى وتثبت بالممارسة ، وتمحي أو تضعف بالإهمال . ويرى ثورنديك أن مهمة التربية تنحصر فى تنشيط بعض الغرائز ، وقتل بعضها ، وتوجيه البعض الآخر . والسر فى اختلاف وجهة النظر بين الأمريكيين وبين غيرهم ، أن الأمريكيين يتحدثون عن السلوك الغريزى أوالفعل الغريزى ، وأما غيرهم فإنهم يتحدثون عن الغريزة كاستعداد فطرى أو طاقة حيوية . وإذا اتضح الفرق بين وجهتى النظر زال الخلاف . فلنأخذ مثالا غريزة البحث عن الطعام . فهناك أساليب وحركات متعددة لإشباع هذه الغريزة ومن هذه المسك والعض والخطف والازدراد وما إلى ذلك . وينظر ثورنديك إلى

بعض هذه الحركات على أنها غرائز ، ولكنها فى الواقع لا تخرج عن كونها أفعالا غريزية . ويرى ثورنديك أن بعض هذه الأساليب يمكن تثبيته بالتشجيع والمران ، وبعضها يمكن محوه بالإهمال والترك . ولكن إذا كان هذا ممكنا بالنسبة للافعال الغريزية ، فإنه غير ممكن بالنسبة للغريزة ، وهى البحث عن الطعام . ومن هذا نفهم ما قصدت إليه التربية الحديثة من وجوب الاعتراف بالغرائز كمنابع للنشاط الإنسانى ، وبوجوب الامتناع عن أقامة السدود والحواجز فى طريق التعبير عن هذه الغرائز ، وبوجوب العمل على توجيهها فى الطرق والمجارى الصالحة التى يعترف بها المجتمع ، ويقرها ، ويفيد منها لصالحه وصالح الفرد .

## الشعور واللاشعور

فهمنا بصورة تقريبية ما يقصد بالكبت ، وعرفنا أن وظيفته هى منع النزعات النفسية من السير فى طريقها الطبيعى . وعلمنا كذلك أن هذا المنع لا يقضى على النزعات النفسية ، فهى تظل قوية متحفزة للظهور ، ولكنها تبقى مع كل هذا مختفية فيما يسمى « باللاشعور » . وليس معنى هذا أن العقل مقسم إلى مناطق بعضها شعورى وبعضها لا شعورى . وإنما يقصد بكلمة «اللاشعورى» وبكلمة «الشعورى» أنهما وصفان للعمليات والنزعات العقلية .

وعناصر الحياة العقلية يمكن تقسيمها على وجه العموم إلى شعورية ولاشعورية . والعناصر اللاشعورية يمكن تقسيمها إلى قسمين ، أحدهما العناصر اللاشعورية التى يسهل استرجاعها وتذكرها ، والقسم الآخر تدخل تحته العناصر اللاشعورية التى لا يمكن استرجاعها إلا بطرق فنية خاصة ، وهى طرق التحليل النفسى .

والحالات العقلية الشعورية هى التى يتكون منها شعورى فى هذه اللحظة . وواضح أنها محدودة وضئيلة جداً بالنسبة للحالات التى تنتمى لحياتى العقلية ، والتى لا توجد فى شعورى فى هذه اللحظة . فإذا كنت أفكر الآن فى حل مسألة رياضية ، فالذى أشعر به فى هذه اللحظة هو إدراك المسألة ، وإدراك العلاقات بين عناصرها ، ومحاولة استخدامها فى الوصول إلى المطلوب من المسألة . ولكن العمليات العقلية

الشعورية الحالية تتأثر بكثير من الخبرات الماضية فى النواحى الرياضية وغيرها ، مما يعيننى فى حل المسألة بدون أن أشعر به شعوراً صريحا واضحا . ومن أمثلة ذلك ما تقوم به عند إيجاد حاصل ضرب ٩ × ٩ فإنك لا تجمع التسعة تسع مرات كما كنت تفعل فى الصغر ، وإنما تصل إلى الجواب دفعة واحدة متأثراً بخبرة الجمع التى قمت بها فى الصغر بدون أن تكون شاعراً بهذا التأثر . كذلك إذا سئلت عن الجذر الرابع للعدد ٦٢٥ ، فإنك تجيب على الفور بأنه ٥ متأثراً فى ذلك بخبرات الماضى بدون أن تشعر بعمليات عقلية سابقة يمكن استرجاعها بسهولة .

ويدخل تحت الحالات العقلية اللاشعورية التى يسهل استرجاعها كثير من الخبرات السابقة والذكريات والمعلومات والعواطف ، وما إلى ذلك . فإذا سألناك الآن عن اسم عاصمة فرنسا وعن موقفها فى الحرب العالمية الثانية ، فإنك قد تجيب إجابة صحيحة بمعلومات كانت لاشعورية قبل أن تستمع إلى السؤال ، ثم أصبحت شعورية للاجابة عليه . يقال عندئذ إن هذه المعلومات كانت فى حالة لاشعورية يسهل استرجاعها .

ويدخل تحت الحالات العقلية اللاشعورية التى لا يمكن استرجاعها إلا بطرق خاصة ، تلك الذكريات المؤلمة المنسية التى قد تؤثر فينا دون أن ندركها ، فتؤثر فى اتجاهات تفكيرنا ، وفى سلوكنا ، وفى أحلامنا وما إلى ذلك . ويدخل تحتها كذلك النزعات النفسية القوية التى لا تجد سبيلا إلى التحقيق ، فتستبعد بطريقة ما ، وتصبح فى حالة لاشعورية . ولكى نفهم هذا نذكر ما يحدث عند ما يضرب الوالد ابنه المراهق . يشعر الولد عادة بأنه قد كبر ، وأنه ليس من حق والده أن يضربه هكذا . ولكنه كثيراً ما يقنع نفسه بأنه يحب والده ، وبأن والده يحبه ، وبأن ما وقع عليه من الضرب كان أمراً مقبولا للنفس . بهذا استبعد الولد كراهيته لأبيه ، ورغبته فى الانتقام منه ، بدون أن يشعر بأنه فعل هذا . فيعلن أمام نفسه وأمام الناس بأنه يحب والده ويحترمه ، ولكنه قد يحدث شغبا يزعج والده وهو نائم ، وتجده يحدث هذا الشغب بالرغم من إرادته ، وتجده يعتذر عنه ، ولكن يتكرر صدوره منه . وقد يحلم بالليل أن والده قد قضى نحبه ، وينزعج عادة لهذا الحلم الذى يقوم فيه بتحقيق رغبة لاشعورية ، وهى الانتقام منه . وقد لا يكون الحلم صريحا إلى هذا

الحد ، فيرى مثلا فى الحلم أن ملـكا قد مات ، أو أن أسدا قد قتل ، ويكون كل من الملك والأسد فى هذه الحالة رمزاً للوالد وما يكمن فيه من سلطان وقوة .

والذى يحفظ الحالات العقلية اللاشعورية فى هـذه الصورة اللاشعورية ويمنعها من غزو « الشعور » هو ما سميناه بالـكبت .

يتضح من هذا أن الحياة العقلية الشعورية تتأثر بمؤثرات عديدة ، فهى تتأثر بالمدركات الحسية عن طريق الاتصال بالعالم المحيط ، وتتأثر كذلك بالذكريات والخبرات التى يسهل استرجاعها ، وتتأثر أيضا بالذكريات والنزعات اللاشعورية المـكبوته التى لا يمكن استرجاعها إلا بصعوبة كبيرة وبأساليب خاصة .

ويرى بعض علماء النفس أن يكتفوا بتقسيم الحالات العقليـة إلى شعورية ولا شعورية ، ولا يدخل تحت الحالات العقلية اللاشعورية إلا تلك الحالات المـكبوته التى يصعب استرجاعها بأساليب التذكر الاعتيادية . فيعتبرون المعلومات والعواطف والخبرات فى حالة شعورية ما دامت سهلة الاسـترجاع . ويعتبرون الذكريات المؤلمة والرغبات المـكبوتة المستبعدة فى حالة لاشعورية .

ويقصد بالـكبت المقاومة التى نبذلها عادة دون أن نشعر ضد رغبة قوية نرى أنه لا يجوز لنا تحقيقها ، أو لا نريد تحقيقها لأنها تتعارض مع رغبة أخرى نفضـلها عليها . ويقال أحيانا إن الـكبت هو محاولة إبعاد الأفـكار المؤلمة عن النفس .

ومحاوله الإبعاد هى فى الواقع محاولة للفصل الذى سبق أن أشرنا إليه ، وهو فصل بعض الدوافع والذكريات عن الشعور . وتتم عملية الفصـل نتيجة لصراع عقلى ، ويستمر الصراع العقلى عادة بطريقة لاشعورية بعد حدوث الفصل .

## حالة

ولـكى نفسر ما يقصد بعملية الفصل أو الكبت ، وما يقصد بالذكريات التى يسهل استرجاعها وتلك التى لا يسهل استرجاعها . وما يقصد كذلك من أثر كل من هذين النوعين من الذكريات فى تصرفات الشخص ، نشير إلى الحالة التى أوردناها فى مكان

آخر (١) ، وهى حالة الطبيب الضابط الذى ظهرت عليه أعراض الخوف الشاذ الذى أدى إلى انهيار قواه المعنوية وأدى إلى ضرورة إرساله إلى المستشفى للعلاج . وكان هذا الضابط فى اليوم الأول من وصوله إلى الميدان ، وقد أعطى فأسا صغيرة ، وقيل له إنه يمكنه استعمالها لانقاذ نفسه إذا ردم عليه الخندق فى أثناء المعركة . وأدرك شذوذ مخاوفه عندما رأى غيره يعيشون فى الخنادق ، ورأى نفسه غير قادر على هذا . وازدادت حالته سوءا فأصيب بأعراض شديدة من الأرق والتهته وسوء الهضم وغير ذلك .

وكان الضابط قبل ذهابه إلى الميدان لا يحب الأماكن المغلقة ، وذكر إنه لما كان فى سن السادسة كان ينام فى حجرة ضيقة لا تتسع إلا لسرير واحد ، وكان أخوه يشاركه فى هذا السرير ، ويختار الجزء الخارجي القريب من الباب ، ويترك له الجزء الداخلى المجاور للحائط . وتذكر حالة الخوف الشديد الذى كان يستولى عليه لشعوره بعدم القدرة على الخروج إذا دعت لذلك حاجة . وذكر كذلك إنه كان يخاف إذا ركب القطار من مروره فى النفق ، وكان يشتد خوفه لدرجة بالغة إذا وقف القطار فى داخل النفق . ثم ذكر إنه كان إذا ذهب إلى اجتماع أو حفلة فإنه يفضل أن يكون قريبا من الباب ، ويحب أن يتأكد أن الباب مفتوح أو سهل الفتح كى يسهل عليه الهروب إذا لزم الأمر . وكان يميل فى قراءته إلى مطالعة أخبار من يحبسون فى غرف ضيقة ، وكان يضطرب عند استماعه لقصص الذين يدفنون أحياء .

وقد اتصف فى طفولته بالعصبية والمخاوف الليلية والقلق ، وقد بدأ يتعثر فى حديثه فى سن الثانية عشرة ، ثم خف هذا التعثر كثيراً ، غير أنه كان يعود إليه عندما تسوء حالته الصحية .

وقد تمكن أثناء التحليل النفسى من استعادة بعض هذه الذكريات في سهولة ويسر ، ومن استعادة بعضها الآخر بعد جهد . وباستعادة هذه الذكريات خفت وطأة الأعراض عنده ، إلا أنها لم تزل تماما . وقص فى أثناء التحليل النفسى بعض أحلامه ، حيث رأى فى أحدها أنه كان فى فرنسا ، وأن شخصا كان يطارده إلى

---

(١) أسس الصحة النفسية ص ١١٠

حفرة عميقة ، وأن هذا الشخص قد قتل أرنبا بدلا من أن يقتله ، ثم رمى الأرنب فى مستنقع مغطى بالقاذورات . فعادت الحياة إلى الأرنب ، وعام فى المستنقع ، وحاولت إذ ذاك فتاة أن تقتله بآلة حادة ، ، فلم تتمكن إلا من إحداث جرح فى عنقه . وقال لها صاحب الحلم أن تقتله بالناحية الأخرى غير الحادة ، ثم استيقظ . وكان يعتبر الأرنب حيوانا مخيفا يخشى أن يفلت منهم . واستمر خوفه مدة بعد استيقاظه . ولما تأمل صاحب الحالة فى حلمه هذا تذكر أنه عندما كان يعيش فيه فى البيت الذى كان يشارك فيه أخاه فى فراش واحد ، كان أخوه يهوى تربية الأرانب ، وأراد صاحب الحالة أن يثير الغيظ فى أخيه بعد شجار كان قد وقع بينهما ، فضرب أرنبا على رأسه حتى فقد وعيه . فقام الأخ يريد أن يضرب أخاه ( صاحب الحالة ) بمطرقة . وعندئذ عاد إلى الأرنب وعيه . وكان صاحب الحالة قد تأثر بهذا الحادث عند وقوعه ، غير أنه قال إنه كان قد نسيه تماما إلى أن بدأ هذا العلاج . ثم تذكر بعد أيام قلائل من سرد هذا الحلم والتعليق عليه أنه كان هناك مستنقع بجوار البيت الذى كانوا يسكنونه فى ذلك الوقت ، وأنه رأي ثلاثة أولاد يحاولون إغراق كلب فى المستنقع . فربطوا حول رقبته حجراً ثم ألقوه فى الماء ، ولكنه بالرغم من هذا تمكن من أن يعوم ، فضربوه بالحجارة إلى أن غاص فى الماء . وكان الضابط قد نسى هذا الحادث نسيانا تاما . غير أنه كان يذكر أنه كان دائما يشعر بالخوف عند مروره بجوار المستنقع . ثم تذكر أنه حاول بالاشتراك مع ولدين آخرين إغراق قطة فى وعاء كبير مملوء بالماء . وكانت القطة قوية فعانوا مشقة كبيرة فى محاولة إغراقها وكان صاحب الحالة يخشى أن تهرب القطة أثناء هذه المحاولة .

غير أن تذكر كل هذه الحوادث لم يكن كافيا لاختفاء الأعراض ، وإن كان قد نجح فى تخفيف حدة بعضها نوعا ما . ولكن الضابط رأى بعد كل هذا حلما . وبعد استيقاظه أخذ يتأمله فأعاد هذا إلى ذاكرته حادثة وقعت له فى سن الثالثة أو الرابعة ، وكان قد نسيها نسيانا تاما . وكانت هذه الحادثة أنه زار فى يوم ما متجر رجل عجوز كان يعيش قريبا من منزلهم ، وكان هذا الرجل يشترى بعض الأدوات القديمة نظير دريهمات ضئيلة يأخذها الطفل ليشترى بها بعض الحلوى . وللوصول إلى هذا المتجر كان على الطفل أن يسير فى ممر مظلم ضيق . وبعد أن أخذ دريهماته

وجد الباب فى آخر الممر مغلقا ، وبذل محاولة فى فتحه ، وكان فى الطرف الآخر من الممر كلب كبير أخذ يعوى ، فشعر الطفل إذ ذاك بفزع شديد . ثم كان أن نسى الحادث تمام النسيان . وكل ما بقى له منه أنه كان يشعر بالخوف عند مروره بالقرب من هذا الممر . ولما استعاد هذا الحادث ، استعاد أيضا شعور الفزع الذى كان قد شعر به عند وقوع الحادث . وبعد استعادة هـذه الذكريات بأيام رأى حلما آخر خلاصته أنه سافر إلى اسكتلندا ليلتحق بإحدى جامعاتها . وعندما استيقظ وأخذ يتأمل هذا الحلم استعاد فجأة اسما اسكتلنديا هو ( Mc Cann ) وفى اللحظة التى ظهر فيها هذا الاسم تذكر أنه اسم الرجل العجوز الذى كان يشترى منه السلع القديمة . وما أن استكمل فى ذهنه صورة هذا الحادث واسم الرجل وانفعال الخوف وغيرذلك حتى انقشعت أعراض الخوف عنده ، خصوصا وقد أدرك علاقة الممر الضيق المظلم ومحاولة الخروج وعواء الـكلب بخوفه وهو كبير من الخنـادق والنفق والأماكن المغلقة ، وخوفه من القطط والـكلاب والأرانب .

نرى من كل هذا أثر الذكريات المؤلمة فى الحياة العقلية ، ونرى كيف تفصل هذه الذكريات فتصبح فى حالة لاشعورية ، وتستمر تؤثر فى الحياة العقلية الشعورية . فحادث الخوف من الكلب فى مكان لا يسهل الخروج منه نسى نسيا تاما ، وأصبح خوفا من النفق والخنادق والأمكنة المغلقة وما إلى ذلك . ونرى كذلك كيف يحدث الـكشف عما يسمى « بالعقد النفسية » ، وكيف أن وصـول المريض إلى الحادث الأول ومروره بنفس الخبرة الانفعالية التى سبق أن مربها ، وإدراك علاقتها بأعراض المرض يؤدى إلى انقشاع الأعراض .

نرى كذلك من تلك الحالة كيف أن الـكشف عن العامل اللاشعورى الأساسى يحدث بالتدريج ، وتسبقه مراحل يكشف فيها عن ذكريات وعوامل لاشعورية قد يظن خطأ أنها السبب فى هذه الأعراض . فتذكر المريض لمخاوفه عند نومه مع أخيه برغم نسيانه لهـا لم يكشف العامل الأساسى ، وتذكره لحادث إغراق القط برغم نسيانه له لم يكن كافيا كذلك . وحتى تذكره لحـادث الممر الضيق لم يكن كافيا إلا عندما استعاد خبرته بالحادث كاملة ، فاستعاد شكل الممر ، وصوت الـكلب ، وعدم

القدرة على الفرار ، واسم الرجل ، واستعاد الشعور الانفعالى استعادة كاملة . وربط هذا كله بأعراض المرض انقشعت هذه الأعراض انقشاعا تاما ، مما يدل على وجوب التعمق فى التحليل فى أغلب هذه الحالات . ويجدر بالمحلل ألا يكتفى بالنتائج السريعة التى يحصل عليها من التحليلات السطحية .

وتدل هذه الحالة كذلك على كيفية تأثر الحياة الشعورية اليومية بعوامل لاشعورية خارجة عن نطاق الضبط الإرادى . فكان الضابط يطرب لقراءات من نوع معين ، ويتجنب أماكن معينة ويقبل على غيرها . ولم يكن يمكنه أن يفسر أسباب هذه الاتجاهات .

## عناصر الشخصية كما يراها فرويد

### الأنا

وصل فرويد فى أواخر القرن الماضى وأوائل القرن الحالى إلى وضع فرض يستعين به فى تفسير الظواهر العقلية الشاذة ، وكذلك الظواهر العقلية اليومية . ويتضمن هذا الفرض أن جزءا من الشخصية ويسميه « الأنا » هو الجزء المعروف لنا ، والذى ندركه إدراكا مباشرا . وهذا الجزء متصل بعالم الواقع ، وهو يتضمن عواطفنا وذكرياتنا . فأنا أقول « أنا » أحب والدى ، و« أنا » أحب عملى ، و « أنا » أكره فلانا من الناس ، و « أنا » أحب صديقي فلانا وكذلك أعتقد أننى « أنا » أحب العدل وأكره الظلم ، وأحب المساواة بين الفقراء والأغنياء ، وأعتقد كذلك أننى « أنا » أحترم من يفوقنى عقلا ومقدرة ، وأننى « أنا » لا أغار منه . هذا « الأنا » هو الجانب الظاهر من الشخصية ، ونقصد بهذا أنه ظاهر لى « أنا » . ويتأثر « الأنا » بالعوامل اللاشعورية من ناحية ، وبعالم الواقع من ناحية أخرى . ففى عالم الواقع تجد المجتمع بتقاليده وقوانينه وعلاقاته وأفراده ، وتجد فيه كذلك الأزمنة والأمكنة والاشياء ، ومختلف المؤثرات التى ندركها بحواسنا ونتأثر بها تأثراً يمكننا من استعادتها ومن التأثر بها فى خبراتنا التالية .

وإذا تتبعنا الطفل من وقت ولادته إلى أن يكبر ، وجدنا أن « الأنا » تنمو

تدريجيا بتقدم السن ، وذلك لتعدد الخبرات ، ولاستمرار تبادل التأثير والتأثر بين الشخص وبين الأشخاص الآخرين ، وكذلك بينه وبين مختلف أجزاء البيئة التى يتعامل معها . وقد سبق أن أسهبنا فى هذا عند تحدثنا عن تكوين المرء فكرته عن نفسه ، وتكوين عاطفة اعتبار الذات . ويلاحظ أن الطفل الصغير من الناحية النفسية عبارة عن مجموعة من الدوافع والنزعات التى تتجه إلى التعبير عن نفسها عن طريق الاتصال بالعالم الخارجى . فيعبر دافع الجوع عن نفسه بالرغبة فى الشبع عن طريق مص ثدى الأم ، وبهذا يتصل الطفل بعالم الواقع اتصالا يصحبه ارتياح وإشباع وسرور . وأحيانا يترتب على الاتصال بالعالم الخارجي تألم وعدم ارتياح . فإذا دفع حب الاستطلاع الطفل إلى أن يلمس اللهب ، فإن النتيجة ألم وعدم ارتياح . وهكذا يبدأ الطفل منذ اللحظة الأولى يتصل بأجزاء العالم الخارجى اتصالات توقفه على خصائص أجزاء هذا العالم . فهذه أشياء متحركة ، وتلك ساكنة ؛ وهذه حية ، وتلك ميتة ؛ وهذه قوية ، وتلك ضعيفة ؛ وهذه مؤلمة ، وتلك سارة ؛ إلى غير ذلك من الخبرات التى تساعده على أن يكون لنفسه فكرة عن نفسه متميزة عن فكرته عن العالم الواقعى المحيط به . ومعنى هذا أن خبرات الطفل الأولى ، وهى خبرات إحساسية صرف ، لا يميز فيها بين هذه الخبرات وبين المؤثرات التى تحدثها ، أى أنه لا يميز بين هذه المؤثرات وبين نفسه ككيان مستقل قائم بذاته يتأثر بمؤثرات محيطة به مستقلة عنه ، ويأتي هذا التمييز متأخراً ، ويساعد على الوصول إليه تعدد الخبرات وانتظامها وما سبق أن أشرنا إليه من وحدة الاسم ووحدة الجسم ، وبتكرار التفاعل بين الفرد وبين الأشخاص الآخرين ينمو الجانب الاجتماعى للأنا ، ويلاحظ أن أقوى عوامل التفاعل الأولى هى الأم ثم الأب .

فكأن « الأنا » قد تميزت عن الطاقة الحيوية الغريزية بعد اتصال هذه بعالم الواقع ، وتتصف الأنا بأنها شعورية ، ويقصد بهذا أن مكوناتها يمكن الشعور بها ، أو بآثارها ، يضاف إلى ذلك أنها عادة منطقية معقولة . فهى تميل إلى ترتيب النتائج على مقدماتها ترتيبا منطقيا . وهى خلقية كذلك ، إذ أنها تميل عادة إلى أن تكون تصرفاتها فى حدود المبادىء الأخلاقية التى يقرها عالم الواقع ، وتجدها مقتنعة بأنها تميل إلى الصدق والعدل والمساواة والأمانه وما إلى ذلك . وتتصف الانا

فوق هذا بأنها حلقة الاتصال بين الطاقة الغريزية وبين العالم الخارجي ، فالانا هى التى تتصل بعالم الواقع لتحقيق النزعات الغريزية بالصورة التى تراها خلقية معقولة ، وفوق كل هذه الصفات ، فإن الانا هى التى تتصل اتصالا مباشراً بعالم الواقع ، ويلاحظ أن الأنا تغفل فى ساعات النوم .

هذه هى الصفات الاساسية للأنا ؛ فهى شعورية منطقية خلقية تتصل مباشرة بعالم الواقع ، وتعمل كحلقة اتصال بين النزعات الغريزية وعالم الواقع ، ثم إنها تغفل فى ساعات النوم .

## الذات العليا

أشرنا فى تكوين الانا إلى التفاعل الذى يحدث بين الطاقة الغريزية من ناحية وبين عالم الواقع من ناحية أخرى ، وأشرنا إلى الدور الهام الذى يلعبه الوالدان فى تكوين الأنا . ونتيجة هذه العلاقة الخاصة المركزة ، وهي علاقة الوالدين — أو من يقوم مقامهما — بالطفل ، أن يتكون بحسب رأى فرويد مركب آخر اسمه الانا العليا أو الذات العليا ، وترجع أهمية الوالدين إلى كونهما سلطة ثابتة فى السنوات الاولى ، ووظيفة هذه السلطة توجيه السلوك ، فقد يرغب الطفل فى القيام بعمل ما ، فيمنعه والداه برغم تشوقه للقيام به . وقد يرغم الطفل على الإتيان بعمل ما برغم صدوفه عنه . ويتعرض الطفل فى هذا كله للثواب والعقاب ، والمدح والذم ، والرضا والسخط . فيحدث مثلا أن يرغب الطفل فى الحصول على الحلوى أو على النقود ، أو فى الاطلاع على عورة غيره ، او فى كشف عورته للناس ، فيقوم الاب — أو من يحل محله — بمنع الطفل وزجره . كذلك يقوم الاب بتشجيع الطفل وإثابته عند إتيانه أنواعا أخرى من السلوك ، وبعض هذه الانواع قد يكون مطابقا لرغباته ، وبعضها قد يكون عكس ذلك .

بعد هذا يصبح لدى الطفل فى المراحل الاولى تقديرات لأنواع السلوك قائمة على تقديرات والديه لها ، وقائمة كذلك على توجيههم إياه . ويحدث فى الوقت نفسه أن يكون الطفل معجبا بوالده لانه فى نظره أقوى ما فى الوجود ، وفوق هذا فإنه يحب والده لانه السبب فى إشباع الكثير من حاجاته ورغباته . لهذا يقوم الطفل بتقمص

شخصية والده تقمصا يترتب عليه توجيهه لسلوك نفسه ، وتوجيهه لسلوك غيره ، فإذا انكشفت عورته بدت عليه علامات الخجل ، ويسلك كما لو كان يزجر نفسه على هذا . وبعبارة أدق فإن فى نفسه جانبا هو عنصر السلطة الممتصة ، وهو الذى يقوم بعملية الزجر والتوبيخ . وهذا الجانب تمثله فى حياة الواقع سلطة الوالد ، أو من يقوم مقامه .

فكأن الإنسان ينصب على نفسه من نفسه سلطانا يقوم من النفس مقام الاب ؛ وهذا المركب الجديد سميناه الذات العليا ، وينشأ بالتميز عن الأنا عن طريق علاقتها بالأب أو من يمثله . وتجد الطفل وهو صغير يوبخ إخوته على ما يصدر منهم ويستنكر من أفعالهم ما يستنكره عادة والداه ، فكأن الطفل يتقمص شخصية الاب أو يمتصها ثم يسقطها على سلوكه وسلوك غيره .

ولهذا يكبر الطفل معتنقا لدين خاص هو دين والديه ، ولا يمكن عادة أن يسمح لنفسه بتغيير هذا الدين ، مع أن اعتناقه له ليس على أساس منطقى ، وإنما هو على أساس امتصاصه ضمن امتصاص شخصية الاب ، كذلك تجد للفرد مستويات خاصة لقيم السلوك أسبابها الحقيقية غير معروفة له .

وهذا المركب المسمى بالذات العليا مركب لاشعورى ، ويسميه فرويد فى بعض المناسبات «بالضمير اللاشعورى» . والسر فى كونه لاشعوريا أنه يمثل الاب ، والاب محبوب ومكروه فى نفس الوقت . فهو محبوب لانه يقوم بالمنح والثواب والرعاية والحماية ويشعر بالأمن . ثم إنه مكروه لانه يقوم بالمنع والعقاب والتوبيخ ؛ ولان الطفل يشعر إزاء قوته بالقصور والنقص . فالذات العليا مركب متناقض العناصر ، والنفس الشعورية ( الانا ) لا تقبل التناقض . ولهذا كانت الانا العليا مركبا لاشعوريا .

يلاحظ هنا أننا أشرنا إلى أهمية الوالد — أو من يقوم مقامه — فى تكوين الذات العليا بنوع خاص ، وأشرنا إليها كذلك فى تكوين الأنا . غير أن الذات العليا لا تمثل من الوالد إلا جانب السلطة التى تقوم بضبط السلوك وتوجيهه وتنظيمه ، ولا تسمح للنزعات الغريزية بالتعبير عن نفسها إلا بمقدار وفى صورة خاصة . ونذكر

كذلك أن الأنا تكونت بالانفصال من النزعات الغريزية بعد اتصالها بعالم الواقع بمختلف مركباته ، ومن بين هذه المركبات الوالد . ثم يحدث عن طريق الخبرة بالوالد انفصال آخر لجزء من الأنا ، ويصبح هذا الجزء الجديد المتميز رقيبا على الأنا . وفى نفس الوقت يكون رقيبا على النزعات الغريزية المختلفة . وهذا الجزء المتميز يكون لاشعوريا لعدم ارتياح النفس الشعورية إلى سلطته المستبدة . هذا الجزء يمثل الوالد من حيث هو مصدر للسلطة ، ويعمل داخل النفس كسلطان عليها ، وهو الذى سميناه بالذات العليا أو الأنا العليا أو الضمير اللاشعورى .

ويمكننا أن نلخص الصفات الأساسية للأنا العليا بأنها الناقد الخلقى الأعلى الذى يشعر الأنا بالخطيئة . وهى شديدة التمسك بالمبادىء الخلقية . وهى نتيجة التميز عن النفس الشعورية ، وبالرغم من هذا ، فإنها تسيطر عليها ، وتنظم العلاقة بينها وبين الطاقة الغريزية ، مع بقائها فى المستوى اللاشعورى .

## الهى

قلنا إن الطفل الصغير يمكن اعتباره من الوجهة النفسية مجموعة من الدوافع الغريزية . ثم أوضحنا كيفية تكون الأنا وكيفية تكون الأنا العليا . وبينا ان نتيجة هذا كله تنظيم العلاقات بين الطاقة الغريزية من ناحية ، وبين الأنا من ناحية أخرى ، وبتكوين كل من الأنا والأنا العليا لا يقضى على المنابع الأساسية للدوافع الغريزية ، وإنما تظل هذه حية مندفعة للتعبير عن نفسها . ولا يمنعها من التعبير عن نفسها إلا الأنا العليا ، وإلى حد ما الأنا . ويرى المشتغلون بالتحليل النفسى وعلى رأسهم فرويد ، أن هذا الجانب يلعب دوراً هاما فى حياة الإنسان ، ويسمونه «الهى» ومن خصائصها أنها لاشعورية ؛ وأنها لاتتجه وفق المبادىء الخلقية ، وإنما تسير على قاعدة تحقيق اللذة والابتعاد عن الألم (١) . ثم إنها لا تتقيد بقيود منطقية . ومن مركباتها النزعات الفطرية الوراثية والمكبوته . ويقال بحسب رأى فرويد إن أهم هذه المركبات هى النزعة الجنسية .

---

(١) Pleasure Pain Principle.

## الأنا والقوى المؤثرة عليها

نرى مما تقدم أن جانب الشخصية الظاهر لنا ، والذى يمثلنا أمام أنفسنا ، ونحب أن يمثلنا أمام الناس هو الأنا . فالأنا هى الجانب الذى يتصل اتصالا مباشرا بعالم الواقع . غير أن الأنا تتعرض لعوامل ثلاثة كل منها فى غاية القوة . فتتعرض من ناحية لعالم الواقع بقوانينه وتقاليده ومنطقه ، ومستوياته الخلقية ، والعلاقات الإنسانية ؛ كما يتعرض لما فى عالم الوافع من المثيرات والمغريات وأغلب هذه المغريات تستدعى استجابة من النزعات الغريزية . وتقع الأنا فوق هـذا تحت إلحاح النزعات الغريزية المختلفة ، التى تريد أن تعبر عن نفسها عن طريق الأنا فهذه نزعة اعتدائية ، وتلك نزعة جنسية ، وغير ذلك من نزعات أخرى ، كلها تتدافع للتعبير عن نفسها ، ونجد من عالم الواقع ما يمنعها من قوانين ، وما يجذبها من مغريات ومثيرات ، وكل من المنع والاستثارة يحدث عن طريق الأنا . وبالإضافة إلى هاتين القوتين الـكبيرتين ، قوة عالم الواقع ، وقوة عالم الهى ، تتعرض الانا لقوة ثالثة ، هى قوة الذات العليا التى تقوم بمنع الانا من الاستمتاع بكثير من لذات إشباع النزعات الغريزية الملحة . وتقوم الذات العليا بهذا المنع معاونة فى ذلك ما فى المجتمع من تقاليد وآداب ، ومقاومة فى ذلك ما فى المجتمع من مثيرات ومغريات . وتقوم الذات العليا بإشعار الذات بحقارتها لمجرد إحساسها إحساسا خفيا بالرغبة فى تحقيق النزعات الغريزية . وهـذا قد يفسر ما يسمي الشعور بالاثم أو الشعور بالخطيئة .

ولهذا كله كانت مهمة الأنا أن تحصل على حالة اتزان بين مجموعات القوى الثلاث . فعلى الأنا أن تعبرعن نزعاتها ودوافعها الغريزية تعبيراً يتفق مع مافى المجتمع من تقاليد ونظم بغير أن يثير سخط الذات العليا . فإذا أراد المرء أن يعبر عن نزعاته الجنسية ، عليـه أن يفعل ذلك فى الحدود التى يعترف بها المجتمع بقوانينه وشرائعه وتقاليده بصورة لا تثير فى الإنسان تأنيبا داخليا أو شعوراً بالخطيئة والإثم . كذلك إذا اعتدى على شخص ، فإن الرد على هذا الاعتداء تمثله حاجة ملحة فى الهى . ويجب أن يتم بالصورة التى تقبلها النظم الموضوعة ، والتى ترضى عنها الأنا العليا . على أن هذا ليس ممـكننا دائما بهذه الصورة البسيطة . فقد اغتصب مالا ، ولـكى لا أشعر

بالخطيئة أبرر العمل بيني وبين نفسي . فأصل إلى حالة ارتياح أو يعود الأنا إلى حالة اتزان . وقد يقتر البخيل في الانفاق مما عنده ، فيلومه الناس وهم ينتمون إلى عالم الواقع ، فينسب البخل إلى الناس جميعا ، وبذلك تستريح الأنا ، ولا تعير لوم الناس أي اهتمام . وهناك حيل نفسية متعددة تصل بها الانا حالة الاتزان .

## الحيل العقلية اللاشعورية

ويتم حدوث الاتزان للنفس الشعورية بأساليب تتصف عادة بأنها أساليب لاشعورية . فإذا زارني في بيتي شخص لاأحبه فإنه يحدث أحيانا أن أبالغ في إكرامه والترحيب به . وتؤدي المبالغة في الترحيب وظيفة أساسية وهي تغطية ناحية يخشي من ظهورها . وهذه الناحية التي يخشى من ظهورها تلح في الظهور . ولهذا يلزمنا أن نتشدد في تغطيتها حتى لا تظهر . ونجد أحيانا شخصا يظهر أمام الناس بمظهر التعبد الشديد ، فإذا أتيحت له فرصة التعبير عن شهواته ونزعاته ، فإنه قد يغرق في هذا إغراقا شديدا . فالتشدد في التعبد ، والتمسك الظاهري بالمبادىء الأخلاقية ، يقوم بتغطية الشهوات التي تلح في التعبير عن نفسها . ويؤدي وظيفة أخرى وهي محاولة التغلب على هذه النزعات .

كذلك من يكون لديه نقص فإنه يعوض عن هذا النقص دون أن يشعر بأنه يقوم بذلك . فتجد المقصرين في دراستهم يعوضون عن هذا بتزعم الطلاب في الحركات البعيدة عن النواحي الدراسية ، كالحركات السياسية والرياضية وغير ذلك . فكأن العقل يقوم من تلقاء نفسه بدون أن يشعر بتعويض نواحي النقص . وبذلك يتخلص العقل من الشعور بالقصور أو بالنقص بطريقة إيجابية .

ومن أساليب الهرب النسيان . فينسى المرء عادة الأشياء التي لا يرغب في تذكرها فإن كان لدي ميعاد مع صديق لأسد له ديناً علي فإنني أميل دون أن أشعر إلى نسيان هذا الميعاد . ونجد الإنسان على وجه العموم يتذكر ما له من حقوق ، وينسى عادة ما عليه من التزامات وواجبات . وينسى الإنسان عادة الحوادث المؤلمة ، ولهذا نسى الضابط الذي سبق أن أشرنا إليه حادث الكلب . وللنسيان وظيفة هامة ، وهي أنه يحرر الإنسان من الذكريات المؤلمة ، فيتفرغ بجهده لأعماله اليومية العادية .

ويهرب كثير من الناس عن طريق القراءة الكثيرة . فهى تبعدهم عن الاتصال بحياة الواقع ، وتخلق لهم برجاً عاجياً يعيشون فيه مستريحين ، وينظرون منه عادة بشىء من الازدراء إلى الواقعيين . وكذلك يهرب الإنسان بالنوم . فبعض الناس يستغرق فى نوم عميق إذا واجهته مصيبة أو مشكلة صعبة الحل . ويهرب بعض الناس من حياة الواقع باستعمال المخدرات والمسكرات .

ويصل الهرب إلى أقصاه فى حالات فقد الذاكرة والإغماء . فإذا وجد بعض الناس فى موقف يقابلون فيه صدمة نفسية عنيفة ، فإنهم يصابون أحيانا بحالة إغماء تعفيهم من شدة الألم ، وتجلب إليهم عطفا كثيراً من المحيطين بهم . ومن حالات فقد الذاكرة (١) حالة إنسل بورن ، وهوقسيس أمريكى متجول . خرج من بيته فى يوم ١٧ يناير سنة ١٨٨٧ ، وذهب إلى المصرف فى بلدته « بروڤيدانس » . ثم ركب الترام ولم يعد إلى بيته فى ذلك اليوم . ثم ظهر فى نوريستون بمقاطعة بنسلفانيا رجل يطلق على نفسه اسم ا . ج . براون ، وكان قد أجر منذ ستة أسابيع دكانا لبيع الأدوات الكتابية والحلوى والفاكهة . وكان يدير تجارته بهدوء ولا يبدو عليه أى شذوذ أو انحراف . وفى صبيحة يوم ١٤ مارس استيقظ من نومه مذعوراً وأيقظ سكان المنزل وطلب إليهم أن يخبروه أين يكون ، وذكر أن إسمه انسل بورن وأنه لا يعرف عن التجارة شيئاً ، وأن آخر ما يذكره هو أنه سحب نقودا من بنك بلدته بروڤيدانس ، ويبدو له أن ذلك حدث بالأمس فقط . فى هذه الحالة فقد انسل بورن قدرته على تذكر اسمه ومعرفة شخصيته ، وتحول فجأة إلى شخصية أخرى إذا وازنا بينها وبين الشخصية الأولى ، نجد أنها أميل إلى الحياة الواقعية منها إلى المثالية ، ونجد أنها أميل إلى التحرر منها إلى التقيد بقيود الدين ، ونجد كذلك أن مسئولياتها أقل من مسئوليات الشخصية الأولى . فكأن التغير الذى صحبه فقد الذاكرة ، كان فيه هرب تام من حياة التقيد والحرمان والبعد عن ملذات الحياة الواقعية . وهناك أمثلة كثيرة لحالات فقد الذاكرة أشرنا إلى بعضها فى مكان آخر (٢) .

---

(١) Bernard Hart : The Psychology of Insanity. P. 49.

(٢) أنظر كتاب أسس الصحة النفسية للمؤلف . ص ١١٥ ، ١١٦ .

وللهرب أساليب أخرى كالنكوص ( أو التراجع ) . فإذا اصطدم انسان بمشكلة يصعب عليه التغلب عليها ، فإنه يرتد أحيانا إلى الوراء . ومعنى هذا أنه يرتد فى الغالب إلى أسلوب اعتاده فى طفولته . والسر فى ذلك أن الشخص إذا واجه مشكلة ولم يتمكن من التغلب عليها ، فإنه يفقد اطمئنانه أو اتزانه ، فيرجع إلى أسلوب قديم كان قد اعتاد أن يسلكه فيحصل على الطمأنينة . فالذين يفشلون فى الحب ، تجدهم عادة يضربون عن الزواج ، ويقنع الواحد منهم نفسه بأنه يفضل أن يعيش فى كنف أمه أو إحدى قريباته أو سيدة عجوز تعطف عليه وتقضى له حاجاته . فكأن الاصطدام أثناء محاولة تحقيق غرض حيوى من أغراض الحياة ، قد أدى إلى رجوع الشخص بنفسه إلى حالة الطفولة التى يكون الإنسان فيها فى حماية أمه أو من يقوم مقامها . وبعض الناس إذا اصطدم بعائق لا حيلة له فى التغلب عليه ، فإنه قد يبكى . والبكاء فى حياة الأطفال أكثر منه فى حياة الكبار . وهو أسلوب يساعد على اجتذاب معونة المحيطين وعطفهم . ومن أساليب النكوص الإغراق فى أحلام اليقظة فهذا أسلوب يغلب على حياة الأطفال أكثر مما يغلب على حياة الكبار .

ويقال إن من أساليب النكوص إغراق المرء إذا فشل فى حياته الحالية فى التحدث عن الماضى المجيد الذى عاش فيه هو ، أو عاش فيه آباؤه وأجداده . ومن أساليبه كذلك ما نشاهده فى الفتى الذي يتطلع فى اختياره زوجته إلى صفات الأم الحنون . ويلاحظ أن كثيرا من مشكلات الأزواج مع زوجاتهم ينشأ عن موازنة الزوج بين زوجته وأمه . كذلك تتطلع الفتاة أحيانا فى اختيارها زوجها إلى أب شفوق . ونلاحظ كذلك السيدة التى تكبر سنها ، فتميل إلى الظهور بمظهر الفتيات الصغيرات فى الملبس والحركات والحديث ونغمة الصوت .

ويعتبر يونج أن النكوص هو الأسلوب العام الوحيد الذى ينشأ عندما يقابل المرء صعوبات يعجز عن التغلب عليها . ويعزو يونج الظواهر النفسية المرضية وشبه المرضية إلى أنها ألوان من الارتداد إلى أسلوب ينتمى إلى الطفولة . ولهذا ترى أن حدوث الأحلام بأنواعها العرضية منها والمرضية ، وكذلك الظواهر الهستيرية والعصبية بمختلف أنواعها ، يمكن تفسيره على أساس الارتداد إلى حالات الطفولة.

وهناك أساليب يمكننا أن نسميها أساليب دفاعية . فمن هذه مثلا الاسقاط ، ومعناه أن الصفة الممقوتة التى يتصف بها شخص ، لايعترف عادة بأنها فى نفسه ، وانما يراها منعكسة فى الآخرين ، فتجده يصف الآخرين بما فى نفسه . فكثيرا ما تجد البخيل يصف أغلب الناس بأنهم بخلاء ، وهكذا تجد المنافقين والمتقلبين فى آرائهم وغيرهم . ونلاحظ أحيانا مناقشة تجرى بين اثنين ، فيدعى أحدهما على الآخر أنه غاضب ، وإذا تأملت قليلا تجد أن المدعي هو الغاضب . ويحدث أحيانا أن تجد سيدة دميمة الخلقة تدعى أن الرجال يتتبعونها ويخطبون صداقتها ، وإذا بحثت الأمر تجد أن شيئا من هذا لم يحدث ، وانما هى رغبة كامنة فى نفسها تراها منعكسة فى الخارج ، فتتوهم فى الرجال اتجاهات تطابق ما فى نفسها من ميول واتجاهات .

وللاسقاط وظيفتان ، أولاهما أنه قد يدفع عن الانسان تهمة الاتصاف بصفة معينة ، وثانيتهما أنه فى حالة عجزه عن دفع التهمة يشعر بأنه يشبه الآخرين فى هذه الصفة . فعندما تتحقق الوظيفة الأولى ، تشعر الأنا بكثير من الراحة لأنها تشعر أنها أرقى ممن حولها . وعندما تتحقق الوظيفة الثانية ، تشعر الأنا بالراحة أيضا لأنها تشعر أنها لا تقل عن الآخرين ، فلا تجد مجالا إلى احتقار نفسها بالنسبة اليهم ، ويحقق الاسلوب الدفاعى فى نفس الوقت هروبا من تألم الأنا بعدم الاعتراف بالحقيقة المرة .

ومن الاساليب الدفاعية كذلك التبرير . ويقصد به تقديم تعليلات تبدو للعقل منطقية مقبولة لأمور أسبابها الحقيقية انفعالية . فاذا وقعت إهانة من تلميذ لمدرسه ، فقد يتغيظ المدرس فيوقع على التلميذ عقوبة شديدة جدا . فإذا ناقشت المدرس قال لك إنه لايقصد من هذا إلا صالح التلميذ . ولكن جزءا من التشدد يرجع إلى الغيظ والانتقام ، ولايرجع إلى مجرد الرغبة فى الاصلاح . وكثيرا ما يهمل الانسان أداء واجب المجاملة نحو صديق ، فإذا عابة الصديق ، حاول أن يتخلص بتقديم أعذار تبدو معقولة ، حتى يبرىء نفسه ويبرر تقصيره . ونعلم أننا نرى فى من نحبهم صفات حسنة ، ونبرهن على وجودها عادة بأدلة تبدو منطقية معقولة . ونرى فى نفس الوقت فى من نكرههم صفات كثيرة سيئة ، ونبرهن على ذلك بأدلة تبدو منطقية معقولة . ولكن السر في الحالة الاولى يرجع غالبا إلى المحبة ، وفى الحالة الثانية يرجع غالبا إلى

الكراهية . كذلك انتماؤنا لدين لايكون عادة مبنيا على أساس منطق ، ومع ذلك تجدنا ندافع عما ندين به دفاعا يبدو مليئا بالمنطق والمعقولية . كذلك نجد الحزبية والطائفية والتحيز وما إلى ذلك ، موضع دفاع ممن يتصفون بها .

والتبرير عملية يقوم بها العقل فى أغلب جوانب الحياة اليومية . وهو مصدر الراحة والاتزان للانا ، ذلك لان الانا تميل إلى أن تكون منطقية معقولة . ونعلم أن الدوافع الاساسية الشعورية واللاشعورية التى تدفع الانسان للقيام بالسلوك ليست دوافع منطقية ، وانما هى دوافع غريزية انفعالية . لهذا كانت الانا فى حاجة إلى التبرير وإلى الخداع الذاتى بأن السلوك قائم على المنطق والمعقولية ، وليس قائما على مجرد الدوافع الانفعالية .

ويلاحظ أن التبرير فيه دفاع عن الذات وهرب من اللوم . ونلاحظ عادة أن الحيل النفسية تكون فى أغلب الاحيان هروبية دفاعية فى نفس الوقت . ففى النسيان هرب من الواقع وحماية للنفس من آلامه . وفى التعويض هرب من الشعور بالنقص واتجاه ايجابى لاثبات الذات . وليس من المستحسن فصل الحيل النفسية إلى أنواع بعضها هروبى صرف وبعضها دفاعى صرف . فالنوعان يوجدان عادة مختلطان إلا فى القليل النادر . كما أنه ليس من الممكن حصر كل الحيل النفسية اللاشعورية فى هذا المجال الضيق ولهذا اقتصرنا على أهمها .

# الفصل الخامس عشر

## مدارس التحليل النفسى

### فرويد ( ١٨٥٦ ـ ١٩٣٩ )

يعتبر المؤرخون النفسانيون أن أكبر مكتشف ظهر فى ميدان علم النفس هو سيجموند فرويد . وقد قال عنه مكدوجل إنه أعظم عالم نفسى ظهر بعد أرسطو . وقد قضى فرويد الخمسين السنة الأخيرة من حياته فى البحوث الطبية والنفسية ، وقد كشف فى خلالها الكثير من مجاهل النفس ، ووضح كثيرا عما يسمى باللاشعور أو العقل الباطن . أما الذين سبقوه فقد عكفوا على دراسة العقل الواعى أو الشعور ، واستقصاء مايسهل ملاحظته من تذكر وتفكير ، وتردد وتصميم ، وانشراح وانقباض ، وغير ذلك من الأمور التى لا تستعصى ملاحظتها بالطرق المباشرة المألوفة . أما فرويد فقد كان أول من اتجه ذهنه إلى البحث فى « منطقة من مناطق » العقل لا يمكن ملاحظتها بالطريقة المألوفة المباشرة . وشأن العقل الباطن شأن أغلب الموضوعات العلمية . فقد ظهر عرضا وبطريقة متناثرة فى كتابات العلماء والفلاسفة والأدباء ممن سبقوا فرويد ، ومن هؤلاء هارتمان ، وليبنتز . وشوبنهاور ، وروبرت لويس ستيفنسون . ولكن ما ذكره هؤلاء جميعا كان تافها بالنسبة لما جاء به فرويد . حتى أن العلماء يعتبرون أن كشف العقل الباطن إنما هو نتيجة مجهود رجل واحد وهو فرويد .

بدأ فرويد حياته كطبيب ثم سافر إلى فرنسا ليدرس الأمراض العصبية بجامعة باريس على الدكتور شاركوه Charcot . وبعد أن أتم دراسته عاد إلى مزاولة مهنة الطب فى فينا ، واشترك فى معالجة بعض الحالات العصبية مع زميل له إسمه بروير Breuer . وكان لهما ملاحظات هامة ، منها أن بعض الحوادث البعيدة التى وقعت للشخص في طفولته تشغل عقله باندفاع والحاح عجيبين . ولهذا يتذكرها الشخص

بوضوح أثناء التنويم المغناطيسى . وكان بروير يلجأ إلى التنويم المغناطيسى كطريقة لمعالجة الأمراض العصبية ولاحظا كذلك أن الحوادث البعيدة التى تكون سببا فى الأعراض ، تكون منسية نسيانا تاما فى حالة اليقظة . كذلك وصل الطبيبان إلى أن التحدث مع المريض فى هذه الحوادث قد يؤدى إلى تحسن الحالة ، ذلك لأن أثناء التحدث تكون هناك محاولة للربط بين الحوادث بعضها وبعض . ويحدث كذلك أن تظهر تعبيرات انفعالية شديدة مصاحبة لتذكر هذه الحوادث . وقد أرجع الطبيبان شفاء الحالات وتحسنها إلى هذا التفريغ الانفعالى . وكانت النتيجة التى وصلا إليها أن الاضطرابات العصبية المختلفة ، تنشأ من صدمة نفسية معينة لا يكون معها تعبير كاف عن الانفعال لهذه الصدمة ، مما يؤدى إلا الاضطراب العصبى . وعلى هذا تكون الطريقة الطبيعية للعلاج هى استرجاع الصدمة مع التنفيس عن الانفعال . ولا يحدث هذا فى نظر بروير إلا عن طريق التنويم المغناطيسي .

وقد اختلف فرويد وبروير بعد ذلك وافترقا ، ولعل معرفة السر فى اختلافهما تؤدى إلى الوقوف على أهم أركان نظرية فرويد . وقبل أن نبين هذا ، يصح أن نذكر أولى الحالات التى وجهت فرويد إلى البحث فيما يسمى بالعقل الباطن وإلى الوصول إلى أهم أركان نظريته (١) .

كان فرويد وزميله بروير يعالجان فتاة مصابة بالشلل فى بعض أطراف الجسم ، وفقد الاحساس فى النصف الأيمن من جسمها ، وأصيبت كذلك بالخوف من الماء خوفا وصل بها إلى عدم المقدرة على الشرب . وقد أرادت أن تؤدى الصلاة فى يوم من الأيام ، وكانت إذ ذاك فى حالة رعب شديد ، وحاولت أن تتذكر قطعة للتلاوة بلغتها الأصلية ( الألمانية ) فلم تتمكن من ذلك ، ولم تتذكر إلا قطعة باللغة الانجليزية كانت قد حفظتها من زمن بعيد . وبعد أن انتهت من أداء الصلاة نسيت لغتها الألمانية ، ولم تتكلم بعد ذلك إلا باللغة الانجليزية .

---

(١) سبقت الاشارة إلى هذه الحالة فى كتاب أسس الصحة النفسية للمؤلف الطبعة الثالثة ص ١١٢ .

اتجه الفحص والعلاج للناحية الجسمية أولا ، وبعد أن ثبت أن ليس هناك عامل جسمى يرجع إليه ظهور هذه الأعراض ، عمد فرويد إلى أساليب أخرى كالمحادثة واستعمال الايحاء تحت تأثير التنويم المغناطيسى . وتذكرت الفتاة وهى فى حالة النوم المغناطيسى أنها كانت ذات مرة تعبة منهكة ، ، وكانت تشعر بعطش شديد ، وكان هذا بعد تمريضها لوالدها الذى كان مريضا وفى حالة خطيرة . كانت الفتاة جالسة إذ ذاك فى حديقة المنزل ، فأعطتها مربيتها كوب ماء لتشربه ، فأصاب البنت جزع وتقزز شديد لأنه سبق لها أن رأت كلبا يلعق من هذا الكوب . ولكن الذى قدم إليها الكوب هى مربيتها الانجليزية ، وكانت تخافها وتكرهها فى قرارة نفسها ، ولكنها لا تقوى على أن تعصي لها أمراً . فشربت الماء متأففة متألمة ، وضغطت على شعور التقزز ، ثم نسيت الحادث نسيانا تاما . وبالرغم من نسيانها للحادث الأصلى ، ظلت تتقزز من رؤية الماء ، ولا تقوى علي ازدراده ، ولكن بعد أن ذكرت كل هذا وهى فى حالة النوم المغناطيسى ، طلبت كوب ماء وشربت منه بشغف شديد . واستيقظت وهى فى هذه الحاله ، وتمكنت منذ ذلك الوقت من التمتع بشرب الماء ، ومن التكلم بلغتها الأصلية .

يلاحظ أن التقزز ارتبط فى ذهن الفتاة بكوب الماء ، ثم إن المربية هى التى قدمت الماء إليها . والفتاة بين أمرين ، فهى إما أن تقبل الكوب منها متأثرة بدوافع الطاعة والتأدب والخوف ، أو ترفضه مجيبة بذلك نداء طبيعيا ، وهو رفض ما تتقزز منه نفسها . وهنا حدث فى نفس الفتاة صراع عنيف بين أمرين كلاهما يشق عليها التغلب عليه . فأحدهما الطاعة وقبول الماء الذى تعافه نفسها فى إناء لعق منه الكلب . والآخر رفض هذا الماء والتعرض للظهور بمظهر عدم التأدب والعصيان لمربية تخافها أشد الخوف . وانتهت المعركة بقبول الماء وشربه ، وكبتت الفتاة رغبتها الطبيعية فى رفض ما تجزع منه نفسها . وانتهاء المعركة النفسية فى هذه الحالة لم يكن إلا انتهاء مؤقتا . فالتقزز الطبيعى مما تعافه النفس لم يمت ، وإنما أصبح فى حالة لاشعورية ، وظل مع هذا قويا فعالا ، وظهرت فاعليته فى أن أصيبت البنت بمرض عصبي من أعراضه عدم القدرة على شرب الماء أيا كان . وللحالة ظروف وملابسات وأعراض وعوامل عدة نكتفى بما ذكرناه منها .

النتيجة الهامة التى وصل إليها فرويد وزميله ـ وكان أغلب الفضل فيها لفرويد ـ هى أن سبب المرض ليس سببا جسمانيا ، وإنما هو سبب نفسى ، وأن العوامل النفسية الفعالة لم تكن شعورية وإنما كانت لاشعورية ، وأن هذه العوامل كانت منسية نسيانا تاما فى الحياة العادية اليومية ، وأن هناك قوة كابتة تمنع هـذه العوامل اللاشعورية من الظهور فى الحياة العقلية الشعورية ، وأن أساس العلاج كان إبراز هذه العوامل اللاشعورية فى الحياة العقلية الشعورية ، وإدماجها فيها .

أما الخلاف بين فرويد وبروير ، فإنه ينصب على ناحيتين : الأولى أن فرويد رأى أن يستغنى عن استعمال التنويم المغناطيسى فى كثير من الحالات ، وذلك لصعوبات منها أن بعض المرضى لا يمكن تنويمهم ، ومنها أن بعض الأطباء لايسهل عليهم القيام بعملية التنويم . وقد توصل فرويد إلى أن ما يمكن كشفه بالتنويم يمكن سبر غوره بالمحادثة العادية من غير تنويم . وبهذا توصل فرويد إلى طريقته فى التحليل النفسى . وتتلخص الطريقة فى أن يوضع المريض فى حالة تراخ ، ويترك المريض أفكاره تنساب الواحدة بعد الأخرى . ولا يتقيـد فى ذلك بأى قيد من قيود المنطق أو الآداب أو التقاليد أو الدين أو غيرها ، وإنما يتحـدث المريض عما يرد فى ذهنه بدون قيد أو شرط ، وفى الواقع ليس من السهل أن يتحدث المرء بكل ما يجول بخاطره على هـذه الصورة . ويتوقف انسياب التعبير على العلاقة التى تقوم بين المريض وبين من يقوم بعلاجه .

أما الناحية الثانية فتنصب على ما كان يعتقده فرويد من أن الصدمة التى يتسبب عنها المرض العصبى هى دائمـا صدمة جنسية . ويرى فرويد أن الغريزة الجنسية هى الدافع الأول الذى ترجع إليه مختلف نواحى النشاط الإنسانى . ويرى أن مكوناتها تظهر منذ الولادة ، وتمر فى أدوار مختلفة حتى يصل الإنسان إلى القدرة على التزاوج والتكاثر التى لا تخرج عن كونها مظهراً أساسيا من مظاهر الغريزه الجنسية .

## مراحل النمو الجنسى عند فرويد

وبحسب رأى فرويد تمر الغريزة الجنسية فى مراحل ثلاث . المرحلة الأولى ويشتق الطفل فيها لذة ( أو ألمـا ) من الإحساسات الجسمية المختلفة ، كالرضاعة

والضم والتبرز والتبول وغير ذلك . وتسمى هذه المرحلة بمرحلة اللذة الحسية الذاتية . وتقسم هذه المرحلة عادة إلى أدوار أدق من هذا . أما المرحلة الثانية فهى مرحلة عشق الذات أو النرجسية (Narcissism) ، نسبة إلى الأسطورة اليونانية المعروفة ، وبطلها نرجس الذى أراد أن يتزوج من فتاة أحبها . فلما رأى صورة وجهه منعكسة فى الماء هام بحب هذه الصورة ، وانصرف عن فتاته التى أراد أن يتزوجها . ثم تأتى المرحلة الأخيرة ، وتتجه فيها الغريزة الجنسية بحسب رأى فرويد إلى الآخرين . فيشعر الطفل بميل إيجابى نحو الآخرين من جنسه ، ثم يتحول هذا الميل فى النمو الطبيعى إلى الغير من الجنس الآخر . ويقال إن هذا كله يتم فى الست السنوات الأولى من الحياة ، ثم تأتى فترة هدوء يقال إن الغريزة الجنسية تكون فيها فى حالة كمون ، ويستمر هذا الدور الكامن حتى أول المراهقة ، حيث تنشط الغريزة الجنسية وتبدأ تنضج فى الاتجاه الذى يؤدى إلى تحقيق الوظيفة الجنسية فى صورتها الطبيعية الكاملة . ويرى فرويد وأتباعه وعلى رأسهم إرنست جونز Ernest Jones ، أن الفرد يكرر المرور فى الظواهر السابقة فى دور المراهقة . ففى هذا الدور صورة من اللذة الجسمية الذاتية ، وفيه صورة من عشق الذات ، ونجد فيه كذلك صورة من الميل الجنسى للبنين نحو البنين وللبنات نحو البنات ، ثم نجد بعد ذلك صورة من الميل الجنسى للبنين نحو البنات وللبنات نحو البنين . ويرى بعض أتباع فرويد أن النضج الجنسى فى دور البلوغ يتم بتكامل المكونات الجنسية المختلفة ، فتصبح أجزاء الجسم فى خدمة تحقيق الغريزة الجنسية الكاملة . فبعد أن كان الفم مركز اللذة فى الطفولة الأولى ، يصبح التقبيل فى خدمة الغريزة الجنسية فى دور البلوغ . ويرى الفرويديون أن بعض أجزاء الجسم يستبقى وظيفته كمركز أساسى أو ثانوى للذة طيلة الحياة . فمص الأصابع ، والتدخين ، وإدمان الشرب ، وكثرة الكلام تعتبر فى نظرهم أدلة على أهمية الفم كمركز للذة . ويعترض بعض علماء النفس على فرويد وأتباعه ، فيقولون إن الفم مثلا لابد أن يكون نشاطه مصدرا للذة فى الطفولة الأولى ، ذلك لأن نشاط الفم يؤدى وظيفة حيوية هى امتصاص الطعام ، ولابد أن يكون الامتصاص لذيذاً حتى يدأب عليه الطفل ويكون هناك ضمان لاستمرار الحياة . وما يقال عن الفم يمكن أن يقال كذلك عن الشرج الذى يعطيه فرويد أهمية كبيرة كأحد مكونات الغريزة الجنسية فى المرحلة الأولى .

ويمضى فرويد وأتباعه محللين أنماط السلوك بحسب هذه الآراء .

وقد قطع فرويد مراحل شاسعة فى تشريح الشخصية إلى مكوناتها التى سبق أن تحدثنا عنها ، وهى الأنا والذات العليا والهى ، كما أنه أول من تحدث عن العقد النفسية ، وبين الدور الهام الذى تلعبه عقدة أوديب فى حياة الإنسان ، وأساس هذه العقدة فى نظره هو حب الطفل لأمه ، ورغبته في الاستئثار بها ، وغيرته الشديدة من موقف أبيه منها ، مما يؤدى إلى كراهية الوالد ، والرغبة اللاشعورية فى القضاء عليه ، وعقدة أوديب منسوبة إلى الأسطورة اليونانية المعروفة عن أوديب الملك الذى قتل أباه وتزوج بأمه ، ولم يكن بالطبع يعلم أن هذا أبوه أو تلك أمه ، وقد أنجب من أمه أطفالا ، ولكن لما انكشف له أمر نفسه فقأ عينيه عقابا لنفسه . ويرى فرويد أن عقدة أوديب هى المكون الأساسى للرقيب أو الضمير اللاشعورى الذى يشعر المرء بخطاياه ، ويؤنبه ويعذبه على ما يصدر منه ، ويقابل عقدة أوديب فى الذكر بحسب هذا الرأى عقدة الكترا فى الإناث ، وأساس هذه العقدة حب البنت لأبيها وكراهيتها لأمها فى المراحل الأولى (١) .

وقد لقيت آراء فرويد فى مجموعها ترحيبا لأنها مكنت من فهم الكثير من الظواهر النفسية ، ولكنها أثارت فى نفس الوقت اعتراضات شديدة عليها لأنها نسبت إلى الإنسان كثيراً مما يشق عليه أن ينسبه إلى نفسه ، ويرى فرويد وأتباعه أن هؤلاء المعارضين لا تفسر معارضتهم إلا على أنها نوع من المقاومة أو الكبت ، ولعل أطرف ما قدمه إلينا فرويد هو تفسيره العلمى لظاهرة الأحلام .

## الأحلام

يعتبر فرويد أن أهم كشف وصل إليه هو وقوفه على الكثير من ظاهرة الأحلام ، ويرى أن الأحلام تشبه المرض العقلى ، لأن المرض العقلي فيه ابتعاد عن الواقع ، ثم

---

(١) أنظر كتاب : مباديء التحليل النفسي للأستاذ محمد فؤاد جلال . البابين الحادى عشر والثانى عشر .
أنظر كذلك : الملك أوديب لتوفيق الحكيم .

إغراق فى خيالات وأفكار داخليه . كذلك يحدث أثناء النوم أن تنقطع إلى حد كبير صلة الشخص بالعالم الخارجى ، فتجد الدوافع اللاشعورية فرصة لغزو النفس الشعورية ، ولا تجد فرصة للتعبير عن نفسها تعبيرا حركيا فتقف عند مرحلة الخيالات . ووصل فرويد إلى أن هذه الأفكار والخيالات تجد بعض المقاومة ، فالرقيب الذى يعمل أثناء اليقظة والذى سميناه بالذات العليا ، يعمل أيضاً أثناء النوم ، ولهذا لا تكون محتويات الأحلام الظاهرة صورة حقيقية لمحتويات اللاشعور ، ولهذا لزم القيام بتفسير الحلم ، أو بعبارة أخرى لزم تأويل هذه المحتويات الظاهرة ، فإذا كان الفرد يرى فى الحلم أن صراعا عنيفا حدث بينه وبين حيوان كبير كثعبان أو أسد أو ماشابه ذلك ، فإن المحتويات الظاهرة للحلم هى الصراع مع الأسد ، ولكن بحسب رأى فرويد يكون الأسد رمزا للوالد ، والتغلب على الأسد رمزا للرغبة فى التغلب علي الوالد .

ويحلم الإنسان أحيانا أنه يسقط فى هوة سحيقة لا قرار لها ، ثم يصحو فجأة وهو فى حالة انزعاج شديد . وقد يكون المحتوى الكامن لهذا الحلم هو الخوف من الفشل فى الحياة ، أو السقوط فى أعين الناس ، أو الزلل الخلقى . وهكذا نجد أن المخاوف والرغبات والذكريات المكبوته لا تظهر فى الأحلام بصورة سافرة ، وإنما تظهر بصورة مقنعة نحتاج معها إلى تأويل الحلم من محتوياته الظاهرة إلى محتوياته الكامنة عن طريق فهم الرموز التى يتم فيها هذا التقنع ، وكذلك بالإشارة إلى ما نعرفه عن الحياة العقلية لصاحب الحلم .

ونذكر على سبيل المثال ما رأته فتاة فى أحد أحلامها ، حيث رأت أنها مع امرأة ترتدى ( فستانا ) للسهرة يدل على شىء من الجاه والثراء ، وكانت هذه المرأة على شىء من الجمال وتميل إلى شىء من الخلاعة ، وكانت فى يدها كأس صغيرة بها شىء من الخمر ، وقد قامت الفتاة من نومها مسرورة لهذه الرؤيا ، وإذا علمنا أن الفتاة لقيطة ، وأنها كانت متألمة أشد الألم فى حياتها لأنها لا تعرف لها أما ، أدركنا السر فى ارتياحها لهذا الحلم ، فقد عثرت فيه على أمها وبذلك حققت رغبة لا تجد سبيلا إلى تحقيقها فى الحياة الواقعية .

والاحلام كما يرى فرويد وأتباعه ، مجال لتحقيق الرغبات المكبوتة التى لا يمكن تحقيقها فى حياة الواقع ، يلاحظ كذلك أن الام التى عثرت عليها الفتاة عليها علامات الثراء والجاه ، وهذا أمر مرغوب فيه ، ولكن عليها فى نفس الوقت علامات الخلاعة مما يكون قد أدى إلى سقوط خلقى أدى بدوره إلى ولادة هذه الفتاة . وعنصر التقنع فى هذا الحلم ليس كبيرا ، فلا تحتاج الرموز إلى جهد يبذل لتفسيرها . ولكن من الرموز ما هو أبعد من هذه ، فالاسد والثعبان والملك والإله ، كل هذه رموز لمصدر القوة وهو الوالد . والاختباء فى صندوق رمز للبحث عن الامن ، أو كما يقول فرويد إنه رمز للعودة إلى الرحم ، وهو أكثر الامكنة اتصافا بالامن ، والمقصود بهذا كله أنه رمز للعودة إلى الام .

يتبين مما تقدم أن الاحلام لا تفسر تفسيرا نفسيا ناجحا على أساس الخبرات الحديثة الوقوع أو على أساس الاختبارات الحسية المباشرة ، أو على أساس التنبؤ بما سيحدث ، وإنما تفسر على أساس الرغبات والنزعات المكبوتة التى تسعى إلى التحقق .

ويرجع الفضل إلى فرويد في إبانة الفرق بين المحتويات الظاهرة والمحتويات الكامنة ، وتوضيح فكرة الرمزية والتقنع ، وشرح عمل الرقيب لاحداث هذا التقنع ، وكذلك يرجع الفضل إليه فى بيان الشبه بين الاحلام وبين الامراض العقلية والنفسية ، وفى النظر إلى الاحلام على أنها مفتاح العلاج النفسى التحليلى .

ولا بد فى موضوع الاحلام أن نشير إلى بعض ما يشغل الاذهان عنها ، فيحدث أن يحلم الشخص بأنه يشنق ، فيقوم منزعجا ويجد أن الغطاء ضاغط حول رقبته . يجد صاحب الحلم هنا تفسيرا سطحيا مقبولا ، ولكن المحللين النفسيين لا يكتفون بهذا التفسير ، وقد يعتبرون أن الشنق نوع من عقاب الذات بسبب خطاياها ، ولكنهم يذهبون إلى تحديد تفاصيل الحلم ، وتحديد كل ما يرمز إليه كل من هذه التفاصيل حتى يصبح للحلم معنى نفسى فى ضوء دراسة حياة صاحبة .

كذلك يحدث أن يرى شخص في الحلم أن شقيقا له قد مات ، وبعد أيام يموت هذا الشقيق ، فيظن صاحب الحلم أن الاحلام تنبىء بما سيحدث فى المستقبل ، ويبالغ

الناس فيما ينسبونه من قيم تنبؤية للاحلام . ولكن الامر لا يعدو أن يكون إما مجرد صدفة ، وإما مبنيا على التوقع اللاشعورى . فالأخ الذى مات فى الحلم كان بالفعل فى بداية مرض مما أدى إلى وجود نوع من التوقع . على أن توقع الموت أمر غير مرغوب فيه من وجهة نظر النفس الشعورية أو الأنا . ولكنه كان مرغوبا فيه بطريقة لا شعورية . وندرك هذا إذا علمنا أن صاحب الحلم هو الأخ الأكبر ، وأن الأخ المتوفى هو الأصغر ؛ ولكونه الاصغر كان يجد من العناية والتدليل ما يفوق ما يجده الاخ الاكبر ؛ ولهذا كانت هناك رغبة لاشعورية نحو التخلص منه ؛ وبهذا اجتمعت الرغبة فى التخلص من الاخ الاصغر مع التوقع اللاشعورى فى إحداث الحلم

وكان مما بينه فرويد أن الاحلام واضحة الاتصال بالحياة العقلية اللاشعورية ؛ وقد استخدمها بالفعل كما بينا فى عملية التحليل النفسى . ومن دلائل الاتصال الوثيق بين الاحلام وبين الحياة اللاشعورية ، أن الإنسان يميل عادة إلى نسيان أحلامه . فيجد المرء نفسه يتذكر الحلم بمجرد استيقاظه من النوم ، وقد يسترجعه واضحا عند ذلك . ولكن إذا تقدم به النهار ثم حاول أن يسترجعه ، فإنه كثيرا ما يجد أنه قد نسيه كله أو أغلبه . وينسى أغلب الناس أغلب أحلامهم بعد أيام قلائل من وقوعها . وقد يسأل الشخص عما إذا كان يحلم فيقول إنه يحلم أحيانا ولكنه ينسى كل أحلامه ، و يقول إنه لا يحلم ، وقد تكون حقيقة الامر أنه يحلم وينسى الاحلام ، وينسى كذلك أنه يحلم ، وإلى جانب الميل إلى نسيان الاحلام هناك نزعة إلى تحويرها (١) وتحوير الحلم ظاهرة لاشعورية ، ويمكنك أن تفهم هذه الظاهرة بأن تدون أحلامك بمجرد استيقاظك من النوم ، ثم تدون كل حلم مرة أخرى بعد أيام من حدوثها . فاذا وازنت بين ما سجلته فى الحالتين ، تجد بعض الاختلاف . ويستغل المحللون النفسيون ظاهرة التحوير لمعرفة اتجاهات الكبت عند الانسان ، ومن أمثلة التحوير أن شابا رأى نفسه فى الحلم يغازل فتاة ، ثم تحولت الفتاة أثناء المغازلة إلى أمه ، فأصبح يرى نفسه فى الحلم يغازل أمه . وبعد أيام سجل الحلم على أنه رأى نفسه يغازل فتاة ولم يشر إطلاقا إلى الام . يتضح من هذا اتجاه التحوير بين سرد الحلم أول مرة وسرده فى المرة التالية .

---

(١) Elaboration

ولا تكون الأحلام عادة بهذا التحديد والوضوح ، وإنما تظهر مختلطة بحيث تفسر الأجزاء المختلفة للحلم الواحد بتفسيرات مختلفة ، فميزة الحلم أن العقل لا يدخل فى حسابه إذ ذاك المسافات الزمانية والمكانية . فقد يحلم الشخص أنه بمنزله وزوجته وأولاده وظروفه المصرية يعيشون فى انجلترا . وقد يعيش المرء وهو فى سنه الحالية فى ظروف طفولته . وكثيرا مايحدث فى الحلم ما سماه فرويد بالتكثيف . فالشخص الذى كان يغازل أمه رآها صغيرة السن جميلة الطلعة ، وبذلك جمع فى حلم واحد بين رغبته فى مغازلة فتاة شابة وبين حبه لأمه ، فجمع فى شخص واحد بين أمه المسنة وبين الشباب . وهناك مثال يبين ظاهرة التكثيف بصورة أوضح ، وهو الحلم الذى رآه طالب الطب الذى استيقظ من نومه فى الصباح الباكر ، وكان عليه أن يذهب إلى المستشفى ، ولكنه شعر بالحاجة إلى النوم . فاستسلم لإغفاءة قصيرة . وفى أثنائها رأي أنه نائم على سرير فى المستشفى ، وبذلك جمع فى الحلم بين رغبتين إحداهما النوم ، والأخرى ذهابه للمستشفى .

## أحلام اليقظة

وهى تشبه أحلام النوم فى كثير من الوجوه ، أهمها أنها مجال للتعبير عن النزعات التى لا يمكن تحقيقها فى حياة الواقع . فالشخص الذى يسعى إلى الطموح ويجد السبل أمامه غير ميسرة ، يشرد ذهنه ويرى نفسه خطيبا مفوها أو مخترعا ذائع الصيت ، ويرى اسمه بالخطوط العريضة فى الصحف والكتب والمجلات ، أو يرى نفسه رجلا غنيا عريض الجاه واسع الثراء . وتكثر أحلام اليقظة عند الأطفال والمراهقين ، فنجدها فى الأطفال عادة قبل سن الثامنة كما نجدها فى أوائل المراهقة . فالطفل يحلم بما يشعر أنه محروم منه . فالمحروم من اللعب يحلم به ، والمحروم من الزملاء يحلم بهم وهكذا . فكثير من الأطفال يتصورون الصنبور إذا فتح فقد يصب أقراصا من الشيكولاته يتبع بعضها بعضا بدون انقطاع ، أو يتصور نفسه وقد أصبح رجل البيت يحكم ويأمر وينهى ويمنح ويمنع كما يفعل والده . وأحيانا يرى والده وقد اختفى ، فيخلو له جو المنزل ؛ أو يرى نفسه وقد مات فيبكى عليه الوالدان ويحزن عليه جميع الناس ، وبذلك يحدث بسببه حدث عظيم . ولانهاية لأمثلة أحلام اليقظة عند الأطفال

والمراهقين ، وقد سبق أن أشرنا إليها عند دراسة موضوع اللعب بمناسبة حديثنا عن اللعب الإيهامى والقصة . ولهذا كان اللعب والعمل الحر الطليق خير المجالات لدراسة الحياه اللاشعورية عند الأطفال والمراهقين ، وكان فى التعبير الطليق بالرسم ، والكتابة الحرة ، وعمل المجسمات بالصلصال ، مجال طيب لاستيضاح كثير من الاتجاهات اللاشعورية . وكلما كانت الوسيلة سهلة تسمح بتعبير على نطاق واسع ، ازدادت سهولة استكشافنا للنزعات اللاشعورية . فالورق الكبير الواسع المصقول خير من الورق الضيق المحدود ، وكذلك القلم السيال الناعم خير من القلم الخشن الجاف ؛ وبعبارة أخرى يجب أن تقلل كل مقاومات التعبير أو موانعه . وفى هذا توجيه لتجارب جديدة فى تدريس الفنون من رسم وأشغال وغناء وغيرها ، وكذلك فى تدريس اللغات وما إليها . وقد أعطيت فى مناسبه من المناسبات مجلة مصورة وورقا وقلما لأحد الأطفال ، وكان عليه أن ينتظرنى ، وطلبت إليه أن يتسلى بالمجلة والقلم والورق إلى أن أعود إليه . وعندما عدت وجدت أنه قد نحى الورق جانبا ، واستخدم القلم فى تشويه جميع صور السيدات التى بالمجلة ولم يقرب صور الرجال . ولهذا دلالته فى ضوء معرفتنا لحالة الولد ، فقد كانت أمه تفضل البنات على البنين ، فشعر إزاءها بنوع من الكراهية ، ولكن ما لبث أن كبتها حتى يظهر بالمظهر المألوف ، وهو حب الطفل لأمه . ولكن كثيرا ما كان يشرد ذهنه فيرى نفسه فى مواقف تعبر فيها هذه الكراهية عن نفسها ، فيراها مريضة أو ميته . وما كاد يخلو إلى نفسه ويجد الأوراق والصور ، حتى وجدت رغباته المكبوتة فرصة للتعبير الحسى الملموس . ويجد المربون فى استجابات الأطفال لما يسمعونه من قصص ، وفى تكميل القصص الناقصة ، وفى حصص الأخبار الحرة ، وفى التعليق عليها ، مجالا طيبا للوقوف على كثير من النزعات المكبوتة .

## آدلر

كان آدلر من تلاميذ فرويد ولكنه اختلف مع أستاذه ، وكون لنفسه رأيا مستقلا ، وأصبحت له مدرسة فى علم النفس لها أتباعها ، وتسمى سيكولوجية آدلر

بسيكولوجية الفرد ، ولها تسمية أدق من هذه وهى «سيكولوجية الفرد الاجتماعية» ويهتم آدلر بالطريقة التى يتبعها الفرد فى تكييف نفسه مع المجتمع ، وتنطوى سيكولوجية آدلر تحت فلسفة أوسع ، وهى أن العالم فى تطور مستمر ، فهو يرتقى من أدنى إلى أعلى . ويقال إن ظاهرة الارتقاء وجدت منذ وجد الكون ، فهى ليست قاصرة على ظواهر الحياة ، وإنما يمكن رؤيتها فى الظواهر غير الحية ، فإذا انتقلنا إلى الإنسان وجدناه يسير على نفس القاعدة ، فهو ينزع إلى الإرتقاء والانتقال من حالة الضعف إلى حالة القوة ، ومن حالة الخنوع إلى حالة السيطرة ، ومن حالة الاستسلام إلى حالة التسلط ، ومن حالة النقص إلى حاله الاكتمال (١) . ولذا كان محور نظريته أن الغريزة الأساسية لدى الإنسان هى غريزة السيطرة ، وغايتها التخلص من الشعور بالنقص ، ويهتم آدلر كما قلنا بالأسلوب الذى الذى يتخذه الشخص للسيطرة والتغلب . ويرى أن لكل فرد أسلوبا يكاد يكون ثابتا فى شكله العام ، ويسميه أسلوب الحياة أو نمط الحياة (٢) . وإلى جانب هذا نجده يعتبر النفس الإنسانية وحدة ، ولا يعطى أهمية خاصة لفكرة اللاشعور . وقد كتب مجلدات بأكملها دون أن يشير إلى اللاشعور . وينكر آدلر وجود عملية الكبت ، وينكر كذلك أدوار النمو الجنسية التى بسطها فرويد ، ولا يرى للغريزة الجنسية تلك الأهمية الكبيرة التى يراها لها فرويد . كما أنه يرى أن أهم مافى الحياة العقلية الشعور بالنقص والعمل الدائم على التخلص منه والتعويض عنه . والقيام بهذا يكون بأسلوب معين أو نمط خاص تتحدد شخصية الفرد بناء عليه .

## دواعى الشعور بالنقص

أما النواحي المختلفة التى تجعل المرء يحس بنقصه فهى :

أولا : جسمية كالقصر أو الطول أو القبح أو النحافة أو الضخامة أو غير ذلك .

---

(١) ويشترك مع آدلر فى هذه الفكرة نيتشه حيث نادى بالرغبة فى القوة Will to Power ويشترك معه كذلك شوبنهاور وهارتمان وبرجسون .

(٢) Style of life.

ويلاحظ أن الطفل بحكم طفولته وضعفة وقصره يشعر بنقص عضوى . ويقابل هذا كله بالنزوع إلى الاكتمال ، ويقوم بهذا فى أسلوب معين يبدأ به منذ الصغر . ويرى آدلر أن النقص العضوى فى الصغر أساس هام للنقص السيكولوجى .

ثانيا : عقلية كالتأخر الدراسى وضعف القدرة على التصرف ، وسهولة الانخداع للغير .

ثالثا : اجتماعية مثل كون الفردغير ظاهر بين الآخرين ، أو كونه غير محبوب ، أو لا ينال احترام من حوله ، أو قليل الفائدة لهم أو غير ذلك .

ويلاحظ هنا ما نلاحظه عادة فى الظواهر النفسية من التداخل بين هذه النواحى الثلاث . فنواحى النقص الجسمى لا تخلو من نواح عقلية ونتائج اجتماعية . وكذلك نواحى النقص العقلى لها نتائجها الاجتماعية . وواضح أن نواحى النقص الاجتماعية يظهر فيها العنصر العقلى بدرجة واضحة .

وقد يكون شعور المرء بنقصه فى هذه النواحى غير مطابق للواقع . فقد ترى الفتاة نفسها قبيحة ، والواقع أنها متوسطة الجمال . والسر فى هذا أنها تضع لنفسها مستوى عاليا جدا كانت تحب أن تصل إليه ، فتشعر إزاء هذا المستوى بالعجز والنقص . وكثير من طلاب العلم يقدرون أنفسهم تقديراً يقع دون الحقيقة ، والسر فى هذا أيضا أنهم كانوا ينتظرون لأنفسهم مستوى عاليا جداً ، فيشعرون دائما بالقصور دون هذا المستوى . ويحجم بعض الناس عن القيام بالأعمال التى تقع فى مقدورهم خوفا من عدم وصولهم إلى المستوى التخيلى الذى نصبوه لأنفسهم . ويقال إن الاصرار على الكمال يتضمن الشعور بالنقص . والذين ينطبق عليهم هذا يفضلون ألا يعملوا على أن يعملوا ويفشلوا فى نظر أنفسهم . ويتمشي مع هذه الظاهرة ظاهرة أخرى ، وهى الحساسية الشديدة للنقد عند بعض الناس ، وهى تدل دائما على شعور بالنقص .

## مواجهة الشعور بالنقص

ويرى آدلر أن الفرد يتبع إحدى طرق ثلاثة لمواجهة الشعور بالنقص وهذه هى:

أولا : أن يحاول التعويض عن نواحى الضعف فينجح فى تقويتها أو فى تقوية

نواح أخرى . فبالرغم مما كان عليه روزفلت من عجز جسمى أدى إلى استعماله رجلا صناعية ، فإنه قد عوض عن هذا تعويضا ناجحا إلى أقصى حد مستطاع ، فأصبح من الهواة المهرة لركوب الخيل ، ومن لاعبى التنس ، ثم صار رئيساً لجمهورية الولايات المتحدة أكثر من مرة . وكذلك بيتهوفن ؛ فبالرغم مما أصابه من صمم جزئى فإنه تمكن من تأليف أروع القطع الموسيقية الخالدة . كذلك ديموستينس ؛ فقد كان مصابا في صغره بالتهتهة ، ولكنه كان يضع الحصى تحت لسانه ظنا منه أن هذا يعاونه على حل عقدة لسانه عند التمرن على الكلام . وقد ثابر على هذا حتى تغلب على نقصه وأصبح من خطباء التاريخ المعدودين . ونلاحظ أنه يمكننا دائما أن نكشف فى الأطفال بعض النواحى الطيبة التى يمكن تقويتها . فيشعر معها الطفل باحترامه لنفسه .

ثانيا : أن يفشل فى القيام بتعويض ناجح مشبع للنفس ، فيلجأ إلى عملية تعويض تخرجه عن الحدود المقبولة فى المجتمع ، ويسمى هذا النوع بالتعويض الزائد ( Over Compensation ) . ونرى أمثلة من هذا فى الكبرياء ، والقحة ، والخروج على النظام ، وشقاوات الأطفال وغير ذلك .

ثالثا : أن يتكون فى حالة الفشل مرض عصبى يخلص المرء من عملية الكفاح ويعفيه من لوم نفسه أو لوم الناس له . فالرجل الذى يرى نفسه يتأخر عن زملائه فى الحياة ، ثم يصيبه صداع يجد نفسه غير قادر على الكفاح ، ويجد لنفسه عذرا مقبولا أمام نفسه وأمام الناس ، ويجد الناس له كذلك عذراً فى هذا التأخر ، بل قد يصبح موضع إشفاقهم وانتباههم . يكون هذا الصداع عادة مبنيا على مواقف نفسية أكثر مما يكون راجعا إلى أسباب عضوية . كذلك الشلل الهستيرى ، كشلل الكتاب مثلا ( writers' cramp ) يعفى صاحبه من القيام بعمله ، ذلك لأن العمل يضعه فى مواقف يشعر إزاءها بالقصور . وينجح الشلل فى إعفاء الشخص من لوم نفسه ولوم الناس له ، بل يتوهم الشخص معه أنه لولا وجود هذا الشلل لأتى الشخص بالعجب العجاب .

## ميادين التكيف

ويرى آدلر أن أمام كل فرد ثلاثة ميادين يلزمه أن يتكيف لها تكيفا ناجحا وهذه هى : (١) المجتمع . (٢) المهنة أو العمل . (٣) الحب .

والمجتمع الأول للطفل هو الأسرة ، ولذا كان لمركز الطفل فى الأسره أهمية خاصة فى نظر آدلر . فهناك الطفل الذى يتميز بكونه الأول أو الأخير ، أو كونه الوحيد مع عدد من البنات ، أو كونه الأول بعد عدد من الوفيات ، إلى غير ذلك من التشكيلات التى تجعل للطفل مركزاً متميزا ، ويجد بناء عليه معاملة متميزة . ويترتب على هذه المعاملة عادة أن يتخذ أسلوبا أو نمطا لمواجهتها . فالطفل الذى يعامل بالتدليل يعامل كما لو كان ضعيفا محتاجا إلى الرعاية والتدليل ، والطفل الذى يعامل بالقسوة يشعر مع هذه المعاملة بأنه ضعيف . كذلك الطفل الذى يهمل أو يستبعد ، أو يكون موضوعا للاستهزاء والسخرية ، فإنه يشعر بالنقص . والأسلوب الذى يكونه الطفل تبعا لمركزه ، وما يعامل به ، وما يقابل من مشكلات فى الرضاعة واللعب وما إلى ذلك ، يصبح أسلوبا يستعمله فى كل المواقف . فالطفل الأكبر الذى نشأ على الأخذ دون العطاء فى السنتين الأوليين ، يكبر على الأنانية التى تظهر منه فى اللعب ، وفى علاقته بزملاء الدراسة ، وفى علاقته الزوجية عند ما يكبر وغير ذلك .

وللتربية الاجتماعية فى البيت وفى المدرسة أهمية كبيرة فيجب أن يعود الطفل التعامل مع الآخرين والظهور بينهم بحيث يكون مقبولا محبوبا ، وأن يعود كذلك أن يكون مفيدا خدوما للجماعة التى ينتمى إليها ، وأن يعود ضبط النفس ، وعدالة التقدير ، واحتمال الأخطاء ، وتحمل الهزيمة بروح طيبة ، وعدم اتخاذ النصر وسيلة للتشفى . هذه كلها صفات يمكن إنماؤها فى جو المدرسة ، وفيها إعداد طيب للمجتمع الأكبر خارج المدرسة .

أما ميدان العمل أو المهنة فبذرته الأولى فى المدرسة . ولكى نساعد الطفل على اتخاذ الاتجاه الصحيح ، فإننا نعطيه العمل الذى يتفق مع ميوله وقدراته ، والذى لا يكون دون مستواه ، فيقصر العمل عن مستوى جهده ، ولا يعلو كثيرا فوق مستواه ، فيقصر جهده دون النجاح فيه . فالشعور بالنجاح فى العمل أكبر حافز للمثابرة والصبر والاستمرار فيه . فإذا خرج الشاب للحياة ، وبدأ عمله لكسب العيش ، أصبح لهذا العمل معنى هاما جدا ، إذ أن الشخص يشتق اعتزازه بنفسه من نوع العمل الذى يقوم به . ثم إن علاقة الشخص بمن يعملون معه من رؤساء

ومرءوسين وزملاء تحدد كثيراً مقدار حب المرء لعمله . ويجب فوق هذا كله أن يكون العمل مناسبا لمقدرات الشخص وميوله ، وأن يكون مناسبا كذلك من حيث ما يصرف فيه من وقت ، وما تتخلله من راحة ، وما يدره من ربح ، وما يشعر فيه الشخص به من تحقيق للذات ، ومن اتفاق مع الكرامة .

ويلاحظ أن كثيراً من الناس يقومون بأعمالهم مكرهين ، فهم مضطرون إلى التزامها لكسب العيش ، ومع ذلك فهم يبغضونها لسبب أو لآخر من الأسباب التى تتعلق بما سبق أن بيناه .

أما ميدان الحب فإن آدلر يعطيه أهمية خاصة بالرغم من عدم اعترافه بالأهمية التى أعطاها فرويد للغريزة الجنسية . ويقصد آدلر أنه يجب أن يكون هناك علاقات حب صحيحه ناجحة بين المرء وبين زوجه . وتعتبر التربية الجنسية الصحيحة بأساليبها المختلفة من أهم عوامل التكيف فى هذا الميدان الأخير . فالشخص الذى يستمتع بحياة زوجية سعيدة ، وبعمل ناجح ، وبعلاقات اجتماعية موفقة ، يكون قد بلغ ما ننشده للمرء من تكيف صحيح . ونلاحظ أن انعدام تكيف المرء فى أحد هذه الميادين قد يدفع به إلى تعويض ناجح أو غير ناجح فى نفس الميدان ، أو فى أحد الميدانين الآخرين .

## فرويد وآدلر

وقد رأينا أن آدلر يتفق مع فرويد فى كثير من النواحى . فهو يتفق معه فى أهمية الدوافع الغريزية ، وإن كان يختلف معه فى تقدير أهمية هذه الدوافع بعضها بالنسبة إلى البعض الآخر . فبينما يرى فرويد الأهمية الاولى للغريزة الجنسية ، يرى آدلر الاهمية الاولى للسيطرة ، ويعتبر أن من أهم مظاهر السيطرة ما سماه النزوع للرجولة Masculine Protest ، وهو ما نفسر به محاولة الأناث التشبه بالذكور فى الملبس والتدخين والمطالبة بالمساواة بالرجل فى الحقوق السياسية . وهو كذلك ما نفسر به ما يقوم به الغلمان من محاولة التشبه بالرجال .

ويفصل فرويد بين الذات والهى والذات العليا . وأما آدلر فإنه ينظر إلى

هذه كلها على أنها وحدة متماسكة تتصل بعالم الواقع ، وتتغلب على مشكلاتها معه بأسلوب ثابت فى شكله العام .

ويختلف آدلر مع فرويد فى نظرته إلى الاحلام . فبينما يرى فرويد أن الحلم ميدان لتحقيق الرغبات ، يرى آدلر أنه تعبير عن الأسلوب الذى ينزع الشخص لاتخاذه ليحل به مشكلاته . ويرى الناقدون أن آدلر ينظر بهذا إلى المستقبل ، وأما فرويد فإنه يقتصر على الماضى والحاضر .

ويختلفان كذلك فى طريقة معالجة الحالات العصبية ؛ فبينما يتجه فرويد إلى الكشف عن النزعات المكبوتة وتحويلها من الحالة اللاشعورية للحالة الشعورية كما بينا فى الصفحات السابقة ؛ يرى آدلر أن يحدد هدف الشخص فى الحياة ، وأن يرسم أسلوبه الذى يختطه لبلوغ هذا الهدف . ولكى يرسم هذا الأسلوب ، يعود إلى الطفولة ليرسم صورة لمركز صاحب الحالة من أسرته في هذه المرحلة . ويرى من هذه الصورة مجموع القوى المؤثرة في الشخص ، وبدراسة نموه يتتبع ما يطرأ على هذه القوى من تغير ، وما يترتب على هذه التغيرات من صعوبة في التكيف ، وحاجة إلى إعادة الاتزان .

## يونج

ويرجع إلى يونج الفضل فى أنه أول من تحدث في إسهاب عن الطاقة الحيوية الغريزية المعروفة باسم الليبيدو (Libido) . وإن كانت الطاقة الحيوية فى نظر فرويد أساسها الغريزة الجنسية ، فإنها فى نظر يونج أوسع من هذا بكثير . وإلى جانب هذا الاختلاف الواقع بين فرويد ويونج ، فإن هناك اختلافا آخر فى إدراك كل منهما للاشعور . فبينما يرى فرويد أن الحالات اللاشعورية تشمل جميع النزعات والذكريات المكبوتة ، يرى يونج أن اللاشعور يحتوى على نزعات وخبرات موروثة من الأجيال السابقة . فكأن يونج يؤمن بتوارث الصفات المكتسبة . وهذه النزعات اللاشعورية المتوارثة من الأجيال السابقة يسميها يونج باللاشعور الجمعى ( Collective Unconscious ) . وهى لا تقتصر على النزعات الغريزية وأشكال السلوك البدائية ، وإنما تشمل

بعض الآراء والأفكار التى تفسر الخبرات الأولى . لهذا يرى يونج أن اللاشعور الجمعى يشمل نواحى حسنة ، وأخرى قبيحة ، ويحتوى نواحى طيبة ، وأخرى شريرة ، ويضم إليه نواحى خلقية عليا ، وأخرى لاخلقية تتصف بالضعة والانحطاط .

ومما يستدل به يونج على وجود اللاشعور الجمعى التشابه الموجود فى بعض الأحلام عند الناس على اختلاف أجناسهم فى مختلف الأزمنة والأمكنة . فالسقوط فى هوة سحيقة لا قرار لها حلم مألوف لكل إنسان ؛ وغيره من الأحلام المألوفة كثير . ويرى كذلك أن بعض النواحى اللاشعورية الجمعية تصبح شعورية ، وبعض هذه يتولاها نوع من الكبت وتسمى باللاشعور الشخصى ( Personal Unconscious ) . وقد تأثرت آراء يونج فى اللاشعور بفلسفة أقرب إلى أن تكون فلسفة دينية . فنجده يتحدث عن الصراع بين منابع الخير ومنابع الشر الموجودة أصلا فى الإنسان ، وهذا يخالف فكرة الصراع عند فرويد ، الذى يرى أن الصراع يقوم بين الهى وبين الذات أو الذات العليا . ويعلم أن كلا من الذات والذات العليا ينتج عن الخبرة بالمقاييس والقيم الموجودة فعلا فى عالم الواقع .

ولا يمكننا أن نطيل فى بيان النظرية السيكولوجية التى وضعها يونج ، وذلك لصعوبة الإفادة منها فى ميادين التربية والتعليم . ونكتفى إلى جانب ماذكرناه بذكر أربع نواح أخرى .

أولاها ما يؤكده يونج من تناقض بين الشعور واللاشعور ، فإذا اتصف الشعور بالشجاعة ، اتصف اللاشعور بالجبن ؛ وإذا اتصف الشعور بالامانة ، اتصف اللاشعور بالخيانة وهكذا .

والثانية أن الأسلوب العام عند فشل الانسان فى مواجهة مشكلاته هو النكوص . فإذا فشل المرء فى مواجهة التكيف للحب بطريقة ناجحة ، فإنه قد يمتنع عن الزواج ويفضل المعيشة مع أمه أو أخته أو امرأة عجوز ، وبهذا يسلك سبيلا ينتمى إلى دور الطفولة ، أى أنه يرتد بسلوكه إلى أسلوب طفلى . وأساليب التكيف التى تنتمى لدور الطفولة قد تكون حقيقية كالبكاء ، ومص الأصابع ، وبعض أنواع الحركات العصبية ؛ وقد تكون وهمية كما يحدث فى أحلام النوم وأحلام اليقظة . فإذا فشل

شخص ما فى الحصول على الثروة التى تشتاق إليها نفسه ، فإنه قد يحقق ما يريده بالسرقة أو الخطف ، أو قد يتصور أنه يحققه بالتوهم والاغراق فى الأحلام . وكلاهما فى نظر يونج من أساليب أدوار الطفولة أو الأدوار البدائية .

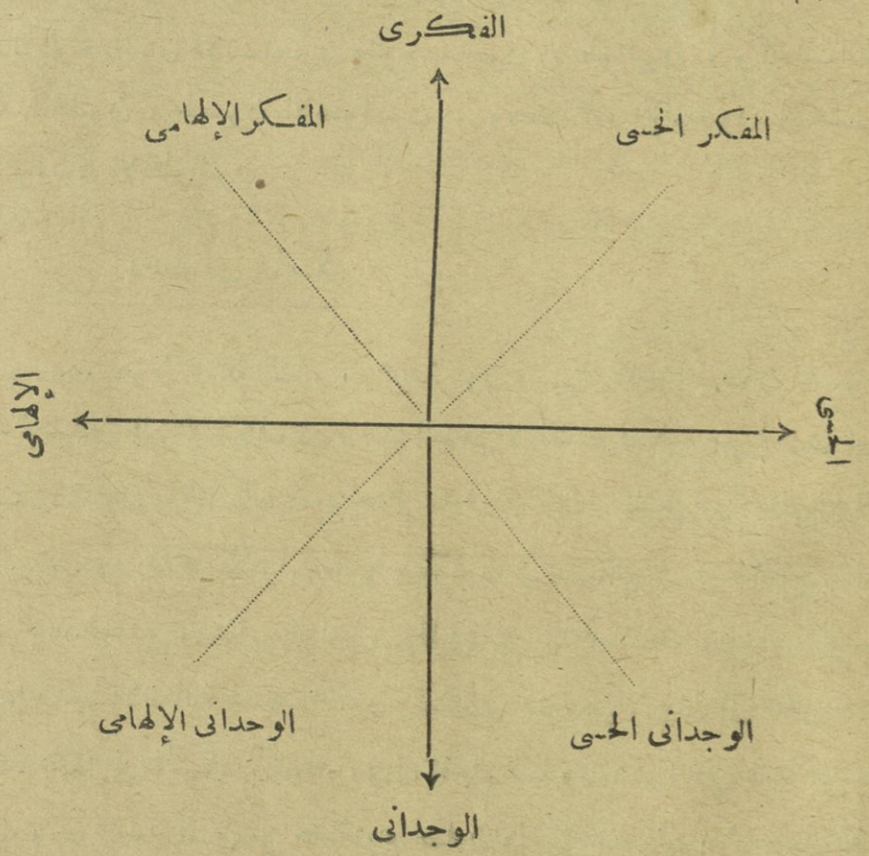
أما الناحية الثالثة فهى أن يونج ابتدع طريقة التحليل النفسى باستعمال الكلمات التى يسمعها صاحب الحالة ثم يرد بسرعة بأول كلمة تخطر له . فإن تأخر في الرد أو امتنع عنه فإن هذا يكون دليلا على أنه يقاوم إعطاء الرد . ويتخذ هذا دلالة على أن هذه الكلمة تستثير فكرة تنتمى للاشعور الذى يراد اخفاؤه . كذلك إذا جاء الرد عديم المعنى بأن قال صاحب الحالة ردا على كلمة طربوش مثلا كلمة لا معنى لها مثل « همشوش » ، فإن هذا يشبه الامتناع عن الرد . وقد وضع يونج ثبتا بمائة كلمة رأى أنها تمثل أغلب النواحى التى يمكن أن نلمسها فى اللاشعور ، مثل ماء ونار ودم إلى غير ذلك .

## سيكولوجية الأنماط

أما الناحية الرابعة فهى تقسيمه للناس إلى طوائف . فقد بدأ في أوائل هذا القرن يضع تقسيما ثنائيا . فصنف الناس إلى انبساطيين (Extraverts) وانطوائيين (Introverts) فالانبساطيون تجدهم أكثر اتصالا بحياة الواقع ، أما الانطوائيون فأنهم أميل إلى التفكير والتامل . وتجد الانبساطيين يتصفون بسهولة التعبير على عكس الانطوائيين فتعوزهم هذة الناحية . ويميل الانبساطيون إلى الاختلاط وإلى الدعاية . فبينما تجد الانطوائيين يضطربون في أعمالهم وأحاديثهم أمام الناس ، تجد الانبساطيين يحسنون العمل والتحدث إذا وجد المتفرجون والمستمعون . ويختلف أحد النوعين عن الآخر فى أن الانطوائيين أميل إلى الحذر والتأمل والحساسية ، على خلاف الانبساطيين فإنهم أميل إلى الجرأة والتأثر بالواقع ومجاراته . ويرى يونج أن الانبساطى فى حياته الشعورية يتصف بصفات الانطوائيين فى حياته اللاشعورية ، وأن الانطوائى فى حياته الشعورية يتصف بصفات الانبساطيين فى حياته اللاشعورية . فالشخص الحذر فى حياته الشعورية تتصف نزعاته اللاشعورية بكثير من الاندفاع والجرأة .

ويمكننا أن نقول إن الانبساطى شخص عملى واقعى سطحى ، وإن الانطوائى شخص يتصف بالعمق والحساسية الانفعالية ، ويميل إلى التفكير والتخيل .

وقد ذهب يونج فى تقسيمه إلى درجات أكثر دقة من هذا التقسيم الثنائى ؛ فرأى أن هناك وظائف أربع ، وهى التفكير والوجدان والالهام والاحساس . فكل فرد تقوم حياته العقلية بهذه الوظائف الاربع . غير أننا نجد إحدى هذه الوظائف أكثر بروزا لدى الشخص من الوظائف الاخرى . وبهذا وصل يونج إلى تصنيف على أساس هذه الوظائف الاربع ؛ فهناك صنف من الناس تغلب عليه الناحية الفكرية ، وصنف آخر تغلب عليه الناحية الوجدانية ، وصنف ثالث تغلب عليه الناحية الإلهامية ، والصنف الرابع وتغلب عليه الناحية الحسية . والذى تغلب عليه الناحية الفكرية تقل عنده الناحية الوجدانية . والذي يعتمد كثيرا على الإلهام لايعتمد على الحسى إلا قليلا ؛ فالفكر يقابله الوجدان ، والحس يقابله الالهام .



وتقع بين هذه التقسيمات تقسيمات وسطى كما هو واضح من الشكل ؛ فهناك صنف يتصف بالتفكير الحسى أو الاختبارى Empirical Thiking ؛ وقسم يتصف بالتفكير التأملى ، وهو واقع بين الإلهام والتفكير ؛ وصنف آخر يمكننا أن نسميه بالوجدانى الإلهامى . وهو الذى يشعر بانقباض معين مثلا يستلهم منه أن حادثا سيئا قد وقع ثم تثبت له صحة هذا ، أو يشعر بالاستبشار ويستلهم منه خبرا طيبا ، ثم تثبت له صحته كذلك . والصنف الرابع يسمى بالوجدانى الحسى وهو الذى يعتمد فى حياته الوجدانية على المحسوسات من مأكل ومشرب وملبس وروائح عطرية وما إلى ذلك . وتتلون حياته بهذا اللون الوجدانى الحسى .

ويدخل يونج هذه التقسيمات تحت التقسيم الثنائى الأول ، وبهذا ينقسم الانبساطيون إلى ثمانية أقسام ، أربعة منها هى أقسام الفكرى والوجدانى والإلهامى والحسى ، والأربعة الأخرى تقع وسطا بين هذه . كذلك الانطوائيون ينقسمون ثمانية أقسام بنفس الطريقة . فهناك المفكرون الانطوائيون والمفكرون الانبساطيون ، وهناك الوجدانيون الانبساطيون والوجدانيون الانطوائيون ، وكذلك الحسيون الانبساطيون والحسيون الانطوائيون ، وكذلك الإلهاميون الانبساطيون والالهاميون الانطوائيون .

## النوع الانطوائى المفكر

ونرى من هؤلاء أمثلة كثيرة ، وهم يصرفون وقتهم فى المعنويات دون المحسوسات . وتجدهم ميالين إلى الاعتكاف فى برجهم العاجى لاستنباط فكرة من أخرى ، ولقضاء الوقت في التأمل والتفكير ، وتجدهم عادة غير مبالين بالناس وأعمالهم وأقوالهم وتقاليدهم ، ويرون فى الأشياء معانيها ويغرقون في التفكير فى هذه المعانى . وبالجملة فإننا نجدهم قليلى الاهتمام بالواقع ، وقليلى الإدراك للعلاقات والمشاعر الإنسانية ، ونجد حياتهم الانفعالية شديدة الفتور وتصل فى كثير من الأحيان إلى الخمود . ويميل الواحد منهم إلى التمسك بفكرته ، وإلى اقحام هذه الفكرة على غيره ممن يتعامل معهم . وتجد العلماء الذين من هذا النوع يصلون أولا إلى نظرياتهم ، ثم يرون تطبيقاتها

فى الحياة الواقعية . وينتمى إلى هذا النوع كثير من الرياضيين الذين يعكفون على نظرياتهم ، ويعيشون فى عزلة عن الناس يفكرون فيها . وينتمى إليهم كذلك كثير من الفلاسفة الذين يتأملون المسائل العقلية والكونية .

## النوع الانبساطى المفكر

ويميل هذا النوع إلى أن يكون عمليا واقعيا . فهو يعتمد على الحقائق والإحصائيات والتجارب ، ويميل إلى أن يستنتج نتائجه من هذه ثم يفيد من هذه النتائج فى الحياة العملية الواقعية . وينتمى إليهم علماء الطبيعة والكيمياء والأحياء ، وكذلك علماء العلوم الاجتماعية والسياسية ، فهؤلاء جميعا يعتمدون على الحقائق وعلى التجارب والمشاهدات والإحصائيات للوصول إلى نظرياتهم . ومن أوضح الأمثلة لهذا النوع تشارلس دارون ، الذى لم يصل إلى نظريته إلا بعد أن درس ظواهر الحياة بالمشاهدة فى مختلف الأمكنة ومختلف طبقات الأرض بجمع الحفريات وأنواع الحيوان المختلفة ، ثم تصنيفها ، ثم الوصول إلى نظرية التطور بعد هذا كله . كذلك مندل كان مفكراً انبساطيا بنى نظريته فى الوراثة على استقصاء الحقائق وجمع المشاهدات .

## النوع الانطوائى الوجدانى

ويختلف هذا النوع عن النوع الانطوائى المفكر فى كون الأول تغلب على حياته العقلية الناحية الوجدانية ، أما الثانى فتغلب على حياته العقلية الناحية الفكرية . وتجد النوع الانطوائى الوجدانى منطوياً على حالات وجدانية عنيفة . فتجدهم يحبون بقوة ، ويكرهون بعنف ، ويحزنون بشدة . وتجدهم مع هذا كله غير قادرين على التعبير عن هذه النواحى الوجدانية ، ذلك لأنهم لا يتصلون بالناس اتصالا يمكنهم من أداء هذا التعبير . وتجدهم يميلون للعزلة ، وفيها يحيون حياتهم الانفعالية بمختلف صورها . والسيدات أقرب عادة إلى هذا النوع من الرجال .

## النوع الانبساطى الوجدانى

يميل أفراد هـذا النوع إلى مشاركة الناس أفراحهم وأحزانهم ، فهم اجتماعيون يحترمون التقاليد ويرعونها ، ويشاركون أصدقاءهم فى مسايرتها . وبذلك يحققون نزعاتهم الاجتماعيـة ، ويقومون بتوسيع دوائرهم الاجتماعية . وهم يتجهون إلى التعبير الملموس عن حياتهم الانفعالية ، فتجدهم يميلون إلى مختلف الفنون من رقص وتصوير وموسيقي وتمثيل وما إلى ذلك . وبانطلاقهم فى التعبير الانفعالى يبدو كأنهم يفرغون شحناتهم فلا يتبقى منها شىء لحياتهم الخاصة . معنى هذا أنك تجدهم أقرب إلى الفوران الانفعالى فى الظاهر وأقرب إلى الخمود الانفعالى فى الداخل .

## النوع الانطوائى الحسى

يقوم أفراد هذا النوع بتأمل المحسوسات والاستمتاع بها ، فهم يحبون الاستماع للموسيقي ، ورؤية مناظر الطبيعة ومباهج الجمال فى صوره المختلفة . ولـكنهم يرون فى كل هذا انعكاسا لحالاتهم النفسية الوجدانية . فيرون فى تمايل الأغصان آلامهم ، ويرون فى قطرات الندى دموعهم وأحزانهم ، ويشهدون فى خرير المياه وانفجار البراكين فوران انفعالاتهم . وإذا قمنا بتحليل الشعر الوصفى ، نجد أن سر النجاح فى نظمه يقوم على النجاح فى اسقاط الصفات النفسية الوجدانيـة على نواحى الطبيعة المختلفة . وأفراد هذا النوع يقضون الساعات الطويلة يستمعون للموسيقى ، ويشهدون مناظر الطبيعة ، ويقومون بمناجاتها وبثها أشجانهم .

## النوع الانبساطى الحسى

وهو الذى تتوقف حياته النفسية على المؤثرات الحسية . فكلما ازدادت هـذه المؤثرات فى عددها وفى تنوعها ، استمرت حيويته ونشاطه . وهـذا النوع سرعان ما يتسرب إليه الملل إذا قلت المؤثرات الحسية المحيطة به . فلا يمـكنه أن يصبر على طعام واحد ، ولا أن يعيش فى غرفة دون أن يغير من نظامها وأثاثها تغييراً يكاد يكون مستمراً . وهكذا تجد شأنه فى شرابه وملبسه وأوجه المتعة المختلفة . ويمـكننا

أن نشبهه بالنحلة السريعة التنقل من زهرة إلى زهرة . وتجده سطحيا فى حياته الفكرية والانفعالية ، فلا تجده عميقا فى صداقته أوحبه أو كراهيته ، ويبدو فى كثير من تصرفاته كالطفل الصغير السريع الملل ، المتشوق إلى التنويع ، القليل التعمق ، الكثير التنقل من شخص إلى آخر ، ومن لعبة إلى أخرى ، ومن مكان إلى مكان .

## النوع الانطوائى الإلهامى

ولا يهتم هذا النوع بالمؤثرات الحسية الخارجية . وتجد هذا النوع مع سابقه على طرفى نقيض . وهو يصل إلى أحكامه فى شىء من السرعة والعنف ، بدون أن يعتمد كثيراً على الأدلة الحسية الواقعية . ولهذا تجده يكون رأيا من خبرة ضئيلة عن شخص من الأشخاص ، ويندفع فى حب عنيف أو كراهية عنيفة على أساس هذه الخبرة الضئيلة . وتجدهم ينقلبون عادة من حب شديد إلى كراهية شديدة أو العكس .

## النوع الانبساطى الإلهامى

ويختلف هذا النوع عن النوع السابق فى الناحية التعبيرية . فالانبساطى الإلهامى يصل فى سرعة إلى فكرة ، ويقوم فى الحال بالتنفيذ ، وبهذا يبدو فى تصرفه شىء غير قليل من المغامرة . ويقال إن كبار المغامرين ينتمون إلى هذا النوع ، فهم يعتقدون اعتقادا جازما لا مرد لهم عنه بأنهم سيربحون ، وفى الحال يلقون بمالهم فى جرأة وغير تردد . وروح المقامرة تبدو أحيانا فى مختلف نواحى الحياة كالدخول فى صفقات تجارية أوالقيام بمخاطرات استكشافية أوالإقدام على حروب ، كل هذا مع أيمان قوى بالنتيجة . وربما كان هناك إلى جانب هذا الإيمان استعداد مادى ضئيل لا يكفى وحده لإحراز النجاح .

ولعل في شرح هذه الأنواع ما يكفى لأخذ فكرة واضحة عن التقسيم الذى وضعه يونج . ويساعدناهذا التقسيم علي تصنيف الأشخاص الذين نتعامل معهم تصنيفا يجعل هذا التعامل موجها مضبوطا إلى حد كبير . ولكننا نلفت النظر إلى أننا قلما نجد هذه التصنيفات واضحة محددة بهذه الصورة فى الحياة الواقعية . فقلما نجد شخصا

يمكننا أن نقول عنه إنه انبساطى مفكر فحسب ، أو انطوائى إلهامى فحسب . ولكننا نجد عادة أن الشخص تغلب عليه صفات نوع من هذه الأنواع ، بحيث يمكن وضعه على وجه التقريب فى مجموعة دون الأخرى .

وقد كان ليونج الفضل فى إثارة البحوث حول موضوع تصنيف الشخصيات . وقد ظهرت تصنيفات أخرى كثيرة ، ومع ذلك فإن تصنيف يونج ما زال أكثر التصنيفات شيوعا واستعمالا .

# الفصل السادس عشر

## تطبيقات علاجية وتربوية

### العلاجات النفسية

#### أولا : الطريقة الاستهوائية

درج كثير من الناس على أنه إذا سمع الواحد منهم شخصاً آخر يشكو من ألم ليس له سبب جسمانى واضح ، قال له إن هذا الألم ليس له وجود حقيقى وإنما هو مجرد وهم وخيال ، وشجعه على التغلب على هذا الألم بأن يحاول أن يجعله يعتقد فى نفسه أنه صحيح البنية ، وأنه لا ألم عنده ، وبهذا يحاول علاجه بالتشجيع أو الإيهام . ويذهب أحيانا بعض الأطباء إلى أبعد من هذا ، فقد لا يجد فى المريض الذى يفحصه أية علة جسمانية تبرر وجود آلامه ، فيعطيه مزيجا من نوع ما هو فى نظر الطبيب لا يضر ولا ينفع ، ولكن فكرة الدواء كوسيلة للعلاج ، وكون الدواء موصوفا لحالة خاصة من طبيب له صيته ، كل هذا قد يجعل لهذا الدواء الإيهامى نتيجة إيجابية فى الشفاء .

هذا النوع من العلاج يسمى بالعلاج الاستهوائى ، ويدخل تحته نوع آخر وهو التنويم المغناطيسى ، الذى لا يخرج عن كونه حالة متطرفة من حالات الاستهواء . وفى حالة التنويم المغناطيسى يصبح المريض تحت سيطرة الطبيب ، فيجعله الطبيب يتقبل أى فكرة يوحى إليه بها ، فيوحى إليه بأنه صحيح الجسم قوى البنية ، وأن ليس به مرض ما ، أو أن الصداع لن يأتيه بعد ذلك . وبعد ذلك يوقظ المريض من النوم المغناطيسى ، وبعد مرة أو مرات قلائل يشفى المريض . ولكن الشفاء بهذه الطريقة يكون قصير الأمد ، فالعلاج الاستهوائى يتناول العرض دون أن يلمس السبب الأصيل . ولكى نفهم المقصود بهذا نذكر تشبيها يقرب إلينا الفكرة ، فتناول

الإسبيرين يعالج الصداع ، ولكنه لا يعالج السبب الأصيل الذى أدى إلى الصداع . فقد يكون السبب راجعا إلى بؤرة تسمم ( Sceptic Focus ) فى اللثة أوفى الجيوب الأنفية ، أو غير ذلك ، فإذا زال الصداع بفعل الاسبيرين فإنه يزول بصفة مؤقتة ، ويعاود المريض من آن لآخر ، كذلك العلاج الاستهوائى ثبت أن نتائجه لا تكون عادة مستديمة . ويمكن كذلك تشبيه العلاج الاستهوائى بالمراهم التى توضع على ما يظهر أحيانا على الجسم من بثور . فقد يكون السبب فى ظهورها اضطراب معدى . فالمرهم لا يعالج السبب الأصلى ، وإنما يعالج العرض الظاهرى . ويميل بعض المرضى إلى العلاجات الاستهوائية ، لأنها تعطى نتائج سريعة . كذلك يميل إليها بعض المعالجين لأنها تعطى المريض فى أول العلاج شيئا من الثقة فى نفسه .

وقد كان العلاج الاستهوائى منتشراً قبل ظهور التحليل النفسى ، وكان أطباء مدينة نانسى فى فرنسا أشد الناس تمسكا به ودعاية له . ولكن عند ما اتضح لفرويد أن التحليل النفسى يصل إلى أعماق أبعد من تلك التى يصل إليها الاستهواء ، اقتصر على أساليب التحليل النفسي .

## ثانيا : طريقة التعليم المجدد

وهذه الطريقة مبنية على شرح المرض وشرح أسبابه . والذين يعتمدون عليها يعتقدون أن كثيرا من الأمراض العصبيه مبنية على اعتقادات واهية ، ومهمة المعالج شرح فساد هذه الاعتقادات . ولعل الذين يذهبون إلى عيادات الأطباء يلحظون أن بعضا منهم يشرح سبب المرض فى بساطة ووضوح ، وفي هذا الشرح راحة للمريض ، وهذه الراحة تنتج من أن المريض يفهم أو يظن أنه يفهم أسباب المرض . والواقع أن المريض لا يفهم دائما كل ما يقوله الطبيب ، وإنما يؤدى شرح المرض وتوضيح أسبابه إلى اعتقاد المريض بأن الطبيب يعمل على أساس علمى ، واعتقاد المريض كذلك بأن الطبيب يحترمه ويقدر ذكاءه ومقدرته إلى الحد الذى يجعله يشرح له معضلات الأمراض . ولهذا السبب يعتقد الكثيرون أن التعليم المجدد بهذه الصورة ما هو إلا طريقة من طرق الاستهواء . والشرط الأساسى فيه هو خضوع شخصية

المريض لشخصية الطبيب . ومن شروطه الأخرى تكوين علاقة بينهما قائمة على التقدير المتبادل . وشرط ثالث هو الاقتناع أو توهم الاقتناع من جانب المريض .

وليس من الضرورى الاقتصار على الاقتناع عن طريق المناقشة . ويتبين ماتقصده من المثال الآتى : وهو لطفل كان يخاف الظلام بدرجة كبيرة ، وكانت طريقة المعالج معه أن ناقشه ، فتحدث مع الطفل عن العفاريت وعن الأشباح ، وأخذ يقنعه بالمنطق البسيط إلى أن ظهر أن الطفل قد اقتنع بعدم وجود سبب للخوف . ولكن خشى الطبيب أن الطفل مع علمه بعدم وجود سبب للخوف قد لا يجرؤ على التغلب على الأسباب المتأصلة فى نفسه ، فنصحه بأن يحمل مصباحا ( بطارية ) ، ويدخل به فى حجرة مظلمة ثم يقف فى وسط الحجرة ويطفىء المصباح ، فإذا أحس بالخوف أضاءه . وهكذا يضىء المصباح ويطفئه ، ويطيل مدة إطفائه إلى أن يمتلىء ثقة بنفسه. وغرض المعالج من هذا أن يقتنع الطفل عن طريق استعمال المصباح بأن ليس هناك سبب حقيقى للخوف .

ويلاحظ أن طريقة التعليم المجدد تشترك مع الطريقة الاستهوائية الايهامية فى كونها طريقة سريعة سهلة يمكن أن تكون فى متناول الأطباء العاديين والمدرسين ، ويمكن استعمالها لاصلاح الكثير من عيوب التلاميذ ومخاوفهم ونواحى شذوذهم .

ولكن يلاحظ أن نجاحها فى بعض الأحيان على درجة بالغة من الصعوبة . فلم يكن من السهل استعمالها فى معالجة حالة الضابط الذى كان يخاف الأماكن المغلقة . ومن الواضح أيضا أن نتائجها تكون فى كثير من الأحيان مؤقتة . ولكن هذا لا يمنع من أن يلجأ إليها المدرسون كطريقة أساسية فى إصلاح كثير من النواحى .

ومن أشهر من نجحوا فى استعمال هذه الطريقة ديبوا Dubois وتلميذه بلونديل Blondel . وكان ديبوا يعتقد أن الاضطرابات النفسية جميعها مسببة من نقص في الذكاء . وكان يقصد بالذكاء البصيرة . ومن رأيه أنه لو أمكن إقناع المريض بالأسباب المعقولة لزال المرض . ولو كان الشخص قد اقتنع فى الماضى بهذه الأسباب ، لكان فى اقتناعه وقاية كافية له من الاصابة بالمرض ، ولعله من الواضح أن نظرية ديبوا بشكلها هذا بها كثير من المغالاة . ولكن نستنتج منها نتيجة هامة ، وهى أن

احتمال وقوع الاضطرابات النفسية للأذكياء ، أقل بكثير من احتمال وقوعها لمن هم دون المتوسط فى الذكاء . وهذا يتفق مع المشاهد . ولعل السر فى هذا أن الأذكياء قادرون عادة على إرجاع الأمور إلى أسبابها ، وعلى تعقلها وعلى إحداث التكيف اللازم بينهم وبين البيئة .

ونستنتج مما تقدم نتيجة أخرى ، وهى ألا ندع الأزمات النفسية تمر على الشخص ثم تنسى وتختفى . بل يجب مناقشتها بصورة تجعلها لا تختفى فى « اللاشعور » . فإذا كان الطفل خائفا من شىء ما فلا يجوز أن نكتفى بإبعاد الطفل عن مصادر هذا الخوف ، بل يجب إشعاره بعدم وجود مبرر للخوف ، وذلك بشرح الحقائق وتوضيحها . فقد حدث مرة أن رأى طفل فى الثالثة من عمره قطة تأكل صغارها ، فذعر الولد وخاف خوفا شديدا وصرخ من هول المنظر صراخا يدل على شدة فزعه ، فلجا إلى أحد الكبار بعد أن هدأ الموقف ، ووجه إليه أسئلة عدة كان من بينها ما إذا كانت كل أم تأكل أولادها . ومعنى هذا أنه كان قلقا على نفسه بسبب ما رأى فأجيب فى الحال بأن هذا لا يحدث من الآدميين ، وإنما يحدث نادرا من القطط والكلاب وبعض أنواع الحيوان . ثم كان أن تكرر التحدث مع الطفل بعد ذلك فيما حدث . ولم تكن هناك محاولة تؤدى إلى نسيان الطفل هذه الخبرة المؤلمة ، بل على العكس شجعه من حوله على الاستمرار فى اقتناء القطط ، ولم يتغير موقفه منها . هذا مثال يتضح فيه أهمية التعليم المجدد ، ويتضح فيه أنه أفاد نتيجة لاستغلاله فى الوقت الذى وقعت فيه الحادثة . أما إذا كان الحادث متبوعا بالترك والنسيان والكبت ، فإن النتيجة ربما كانت مشكلة نفسية يصعب علاجها بهذه الطريقة ، وقد لا يمكن علاجها إلا بالتحليل النفسى .

ويرى بعض الناس أن يضيف إلى التعليم المجدد ما يحدث أحيانا من تغيير فى ظروف البيئة . فإذا فرضنا أن شخصا يشعر بانقباض فى مكان ما ، فإنى أنقله إلى مكان آخر شارحا له سبب انقباضه فى المكان الأول ، وسبب انشراحه فى المكان الثانى ، مما يؤدى إلى بعض التحسن . ويدخل فى تغيير ظروف البيئة تغيير الوسط الاجتماعى ، وتغيير المدرسة ، وتغيير موضوعات الدراسة ، وتغيير المعاملة ، وغير ذلك . ويرى

بعض المشتغلين بعلم النفس أن يفردوا لتغيير ظروف البيئة فصلا قائما بذاته يتميز عن التعليم المجدد .

## ثالثا : التحليل النفسى

سبق أن رأينا أنه لا بد من التعمق فى « بواطن العقل » حتى نصل إلى أسباب المشكلات النفسية . ورأينا كذلك أن الطرق التى ذكرناها وهى الطريقة الاستهوائية ، وطريقة التعليم المجدد ، وطريقة تغيير البيئة ، كلها طرق سطحية ، إذ أنها تتناول أعراض المرض دون أن تتناول العوامل البعيدة المنال . وطريقة التحليل النفسى هى التى تصل بنا إلى التعمق والوصول إلى هذه العوامل . وهى طريقة طويلة تحتاج إلى مران كثير ، وتحتاج إلى صبر وفن خاص لا يحذقه الكثيرون . وتتلخص الطريقة فى استخراج أسباب المرض من الحالة اللاشعورية إلى الحالة الشعورية . فالأمور المكبوتة تكون مفصولة عن النفس الشعورية ، والغاية من التحليل هو تحويلها إلى الحالة الشعورية بحيث تتكامل مع الذات الشعورية ، وتندمج فيها ، وتصبح تحت سيطرتها . فالتحليل يرمى إلى التكامل ، والتكامل هو عنوان الصحة النفسية ، وأما الفصل والانقسام والكبت ، فإنها تدل على المرض النفسى .

وبالرغم من سهولة عرض طريقة التحليل النفسى ، فإن القيام بها أمر غاية فى الصعوبة ، ولا يمكن المدرس أو الطبيب أن يمارسها إلا بعد دراسة طويلة ومران خاص . وتقوم طريقة التحليل النفسى على الكلام المسلسل المنطلق من جانب المريض . فهو ينام أو يجلس فى وضع مريح يساعده على الوصول إلى حالة التراخى . ثم يتركه المحلل ليتكلم بدون التقيد بقيود الخلق أو المنطق أو الدين أو التقاليد ، وتساعده حالة التراخى على انسياب الأفكار . وعلى المحلل ألا يتكلم أو يعلق على كلام المريض إلا بمقدار ضئيل ، فيتركه ينساب فى الكلام . ويحسن ألا يتكلم بالمرة خصوصا فى المراحل الأولى من العلاج .

وقد سبق أن رأينا فى حالة الضابط كيف يكشف التحليل عن طريق التداعى عن ارتباطات قديمة ترجع إلى الطفولة الأولى . وعندما تمكن المريض من الربط

بين هذه الذكريات وبين الأعراض ، انقشعت الحالة المرضية ، واستعاد الضابط صحته ، وتابع حياته بصورة عادية . ويقاوم المريض فى الوصول إلى عوامل المرض . ومن طرق المقاومة ألا يجد كلاما يقوله ، أو يتحدث فى أمور بعيدة عن الموضوع ، أو يعتذر عن مواعيد الجلسات .

ويظن البعض أن تذكر السبب الأصلى كاف لحل « العقد النفسية » . ولكن أهم شرط لحل هذه « العقد » ، هو أن يمر المريض فى أثناء التحليل بمثل الحالة الانفعالية التى مر بها عند وقوع الحوادث التى أدت إلى بلورة المشكلة . فى مثال الضابط الذى كان يخاف الأماكن المقفلة ، لم يكن يكفى أن نذكره بأن السبب فى هذا أنه عندما كان صغيرا خرج عليه كلب كبير فى مكان مقفل ؛ ولكن حدث فى أثناء التحليل أن مر الضابط بمثل حالة الخوف والرعب التى مر بها فى الماضى ، وأدى هذا إلى تفريغ الطاقة الانفعالية المكبوتة . هذا التفريغ من العناصر الأساسية فى التحليل النفسى الناجح (١) .

ولا ينتهى العلاج عادة بكشف المريض لأسباب مرضه ، وإنما يحتاج بعد ذلك إلى شىء من التوجيه أو التعليم المجدد .

ولا يتبع المحللون طريقة واحدة . ففرويد وأتباعه يلتزمون الصمت قدر الإمكان ، ويقفون من المريض موقفا سلبيا ، ويعتمدون على الأحلام كمفاتيح للنواحى المكبوتة . وهناك شتيكل وأتباعه ويرون اتخاذ موقف إيجابى بأن يوجهوا بعض الأسئلة للمريض . ويعترض فرويد على هذه الطريقة بأن فيها احتمالا بأن يسقط الطبيب مشكلاته النفسية الخاصة على عقلية المريض . ويتجه الطب النفسى الحديث إلى الالتجاء إلى نوع من التخدير ينتج عنه انطلاق النزعات اللاشعورية المكبوتة أثناء الحديث . وهذا التخدير يحل محل التنويم المغناطيسى الذى يستعمل عادة لتيسير التداعى .

ويختلف تحليل الكبار عن تحليل الأطفال فى الأسلوب . فنلجأ مع الأطفال

---

(١) التفريغ Catharsis, Abreaction, Purgation.

إلى اللعب لتشخيص أسباب مرضهم . وتستعمل فى هذا مادة سهله التشكيل كالرمل والطين . ويستعمل مع كل من الأطفال والكبار الرسم والكتابة ، وما إلى ذلك من وسائل التعبير . أما طريقة التداعى الطليق والاعتماد على الأحلام ، فإنهما يقتصران عادة على الكبار .

## أهمية دراسة اللاشعور للمدرس

من الواضح أن المدرس الذى يتفهم طبيعة الحياة العقلية اللاشعورية يكون أكثر مقدرة على توجيه التلاميذ ويكون فى العادة أكثر عطفا عليهم من غيره ، إذ أنه يدرك القوى الباطنية التى تؤثر فى تصرفات الأطفال بالرغم منهم . فالطفل الذى يندفع لمعاكسة زميله ، أو للخروج على النظام ، أو للهرب من المدرسة ، قد يكون فى هذا كله متأثرا بعوامل لاشعورية ليس فى وسعه أن يتحكم فيها . ونجد أن المدرس الذي يفهم هذه الناحية يدرك ما بهذه القوى من شدة وعنف وحتمية ، فلا يعود ينظر للطفل الذى يسرق أو يكذب أو يتمرد علي أنه طفل مجرم ، وإنما ينظر إليه على أنه ضحية قوى داخلية ، وضحية البيئة ومعاملة ذوى السلطة . ومتى أدرك المعلم هذه القوى والعوامل ، أمكنه أن يقطع شوطا كبيراً فى الأخذ بيد الطفل في طريق الاصلاح . فالحالات التى يمكنه معالجتها عن طريق التوجيه أو تغيير نوع العمل ، يمكنه أن يسدى إليها فائدة عظيمة . أما الحالات التى تستحق علاجا خاصا ، فإنه يمكنه أن يكشف عنها ويوجهها للعيادات السيكولوجية التى تقوم بالمعالجة . وقد قطعت البلاد الأجنبية شوطا بعيداً ، إذ جعلت فى كثير من المدارس إخصائيا نفسانيا لكل مدرسة ، يقوم بالمعاونة مع بقية المدرسين بتفهم حالة كل تلميذ وتوجيهه طبقا لهذه الدراسة .

وقد بدأ المدرسون على ضوء هذه الدراسات يفهمون ضرر الكبت والصد والأساليب الاستبدادية ، فتجدهم يعطون التلاميذ فرصا كافية للنشاط الذاتى ، ويخلقون مجالات تظهر فيها الحرية التلقائية . وبدأ يحل التفاهم والأخذ والعطاء والمناقشة محل الأمر والنهى والنظام الاستبدادى . وقد ظهر فى البلاد الأجنبية أن التلميذ المتمرد

الخارج على النظام يكثر وجوده فى المدارس ذات النظام الاستبدادى . وثبت كذلك أنه إذا نقل مثل هذا التلميذ إلى مدرسة أخرى يقوم العمل فيها على التلقائية والحرية والنشاط الذاتى ، فإن التلميذ يتغير سلوكه ويصبح شخصا عاديا أو ممتازاً . وقد تبين كذلك أن نسبة غياب التلاميذ وتأخرهم واضرابهم عن الدروس تكبر فى المدارس التقليدية ، وتقل كثيراً فى المدارس التى تهتم بميول التلاميذ وبنشاطهم الذاتى الحر .

ويهتم المدرس الحديث بدرس ما يصدر عن الطفل من غير قصد ؛ ذلك لأن هذا النوع من السلوك يعبر تعبيرا صادقا عن الحياة العقلية بوجه عام ، واللاشعورية بوجه خاص . لهذا كان للرسوم الحرة والكتابات الحرة قيمة تشخيصية كبيرة . ويذهب بعض المدرسين إلى أبعد من هذا فيجمعون رسوم التلميذ وكتاباته ، ويجدون شبها كبيرا فى ميدانى التعبير المختلفين .

وتهتم بعض المدارس بتشجيع التلاميذ على إقامة الحفلات التى يجد فيها التلاميذ متنفسا لكثير من نزعاتهم التى لا يسمح لها جو المدرسة العادى بالتعبير . فيقلدون مدرسيهم وينتقدون الجو المدرسى فى دعابات لطيفة .

كذلك يجد المدرس فى هذه الدراسة فرصة لفهم نفسه . فكثير من مشكلات المدرس فى داخل المدرسة يكون فيها انعكاس لمشكلاته الخاصة . فقد تنعكس مشكلاته مع زوجته وأولاده على علاقته مع تلاميذه عن طريق ما سميناه بالتحويل . كذلك التلميذ قد يعكس فى جو المدرسة مشكلات تنشأ عن علاقاته فى المنزل . فالتلميذ الذى يكره والده ولا يمكنه أن يعبر عن ذلك ، قد يجد متنفسا فى المدرسة عندما يثور على النظام أو يضايق المدرس بمختلف الأساليب المعروفة .

ويمكن المدرس كذلك أن يفكر فى أثر الثواب والعقاب ، وفى أثر المدح والذم ، وفى أثر إشعال المنافسة ، وفى أثر الرسوب والامتحانات على الحياة العقلية للتلميذ . ويبالغ بعض المدرسين أحياناً فى عقاب التلميذ وإذلاله والحط منه أمام زملائه ، فهم يلصقون بالتلميذ لافتة يكتب عليها كلمة « بليد » مثلا ، وبعضهم يطلب من التلاميذ صفع واحد من زملائهم إلى غير ذلك من الأساليب التى تبغض التلميذ فى المدرسة بالرغم من اضطرارة إلى البقاء فيها . كذلك يمكن لواضعى المناهج أن يفكروا فى أثر

جفاف هذه المناهج ، وعدم اتصالها بميول التلاميذ ، وفى ازدحامها بالمادة العلمية ، وفى تدريسها تدريسا تلقينيا ، كل هذا من شأنه أن يقسم حياة الطفل العقلية قسمين أحدهما يميل لدراسة هذه المناهج حتى يكون مقبولا لدى المجتمع ، والآخر ينفر من دراستها لأنها لا تتفق مع النزعات الطبيعة . وإلى جانب عيوب المناهج توجد عيوب فى مبانى المدارس فيجب أن يكون فى المدرسة ملاعب واسعة مجهزة بمختلف الأدوات ويجب أن تكون فيها المعامل والورش وغرف الاجتماعات ، مما يتيح الفرصة لنشاط ذاتى شيق يتصل بالميول والغرائز .

وعلى المدرسين أن يتخذوا الحيطة عند درسهم لسلوك الأطفال . فالمدرس عرضة لأن يفسر تصرفات التلاميذ بحالات نفسية شبيهة بحالته . ويلحظ التلاميذ أن بعض المدرسين أكثر حساسية من غيرهم . فيحدث أحيانا أن يتندر تلميذ على قصيرى القامة ، فيهيج المدرس وينذر التلميذ عقابا أشد مما يستحق لأن المدرس نفسه قصير القامة . ولعل التلميذ لم يكن يقصد المدرس اطلاقا . ولكن حساسية المدرس في هذا الاتجاه انعكست على الموقف وكان لها هذه النتائج .

ويفيد المدرس من دراسته لسيكولوجية اللاشعور — كما بسطها يونج — فى تقسيمه تلاميذه . فهذا أميل إلى الانبساط وذاك أميل إلى الانطواء . ويفيد كذلك من التقسيم الأدق الذى سبق أن بيناه . ويصل المدرس من هذا الى وضوح فهمه لتلاميذه ، فيصبح أقدر على اعطاء كل ما يلائمه من ناحية ، وما يكمل نقصه من ناحية أخرى . فالمنبسط يحتاج إلى أن يتعود شيئا من عمق التفكير ، والمنطوى يحتاج إلى التشجيع حتى يتصل بالناس وبالأشياء اتصالا واقعيا

وجملة القول أن دراسة اللاشعور يجب أن يظهر أثرها فى إعداد المناهج وطرق تدريسها ، وفى اختيار المبانى وتزويدها بالمعدات ، وفى فهم عقليات التلاميذ وتشخيصها وتوجيهها ، وفى إدارة المدرسة إدارة تقوم على التفاهم والإقناع ، وفى خلق جو اجتماعى يكثر فيه الأخذ والعطاء وتسوده المصارحة ، وفى تعديل العلاقة بين المدرس وتلميذه ، وكذلك فى توجيه معاملة التلاميذ بعضهم لبعض ، وفى تشجيع كل ما من شأنه نمو الشخصية وإثبات الذات بطريقة تقوم على الطمأنينة والثقة بالنفس وبالغير .

# مراجع الباب السادس


1. Burt : How the Mind works. Ch III & IV.
2. Fox : Educational Psychology.
3. Freud, A. : Psychoanalysis for Teachers.
4. Freud, S. : Introductory Lectures on Psychoanalysis.
5. Freud, S. : New Introductory Lectures on Psychoanalysis.
6. Hadfield : Psychology and Morals.
7. Hart, B. : Psychology of Insanity.
8. Jones, E. : Psychoanalysis.
9. McDougall: Energies of Men. Ch XVI — XXI.
10. Miller, C. : Psychoanalysis and its Derivatives.
11 Rivers : Instincts and the Unconscious.
12. Thomson : Instinct, Intelligence and Character. Ch XVI.

# الباب السابع

## سيكولوجية الجماعات

# الفصل السابع عشر

## الفرد فى المجتمع

### مقدمة

كانت تتجه دراستنا إلى الآن إلى الوقوف على الدوافع الفطرية والمكتسبة الشعورية منها واللاشعورية لدى الفرد . ولكن ليس معنى هذا أننا ننظر إلى الفرد ككائن منعزل عن المجتمع ؛ فكل فرد ينشأ فى أسرة أى فى مجتمع صغير يتفاعل الفرد معه . وقد بينا أن نمو الذات ونمو الشعور بها نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به بوجه عام ، ومع من يتعامل معهم من أناس بوجه خاص . وبينا أن نمو الخلق لا يمكن أن يتم إلا بتفاعل الفرد مع المجتمع ، وقد ذهب مكدوجل إلى أبعد من هذا حين قال إن الخلق مركب اجتماعى صرف (١) . فليس من الممكن دراسة نفسية الفرد دراسة مستوفاة إلا فى ضوء علاقته فى مراحل نموه المختلفة مع والديه وإخوته ورفاقه وغيرهم .

وقد أصبحت فكرة الفرد فكرة نظرية مجردة لا تدل على الواقع . فإذا وجد الفرد ، فهناك جماعة أو جماعات ينتمي إليها ، وإذا وجدت الجماعة ، فإنها تتكون من أفراد . فإذا وقع نظرى على جندى فى الطريق فمن البديهى أن يكون هناك جيش أو وحدة من جيش ينتمى إليها هذا الجندى . وطبيعى أن الجيش بدوره يتكون من جنود أفراد . كذلك إذا رأيت تلميذا ، فيغلب أن تكون هناك مدرسة أو فرقة دراسية . كذلك المدرسة تحتوى أفرادا عديدين كل فرد منهم تلميذ .

وهنا تطرأ المشكلة الأولى فى العلاقة بين الفرد والمجتمع ، فأيهما أهم بالنسبة

---

(١) Mc Dougall : Social Psychology.

لكيان الآخر ؟ ويرى بعضهم أن المجتمع يتكون من أفراد عديدين ، وللفرد أهميته السابقة على أهمية المجتمع ، إذ لولاه لما وجد المجتمع . ويترتب على إعطاء الفرد أهمية فوق أهمية المجتمع سيادة حقوق الأفراد مما قد يؤدى إلى الفوضى . وهناك رأى آخر يؤمن بأن للفرد قيمة ثانوية بالنسبة لقيمة المجتمع ، وأن الفرد يشتق قيمته من قيمة المجتمع . فالفرد يشعر بقوته إن كان ينتمى لمجتمع قوى ، ويشعر بتفاهته إن كان ينتمى إلى مجتمع تافه . وقد أدى التطرف فى الأخذ بنظرية تقديم المجتمع على الفرد إلى شيوع النظم الاجتماعية الاستبدادية . فالنازية تضع ألمانيا أولا ، وليس للألمانى فى ذاته أية قيمة ، فهو يشتق صيته وكرامته من صيت العنصرية الألمانية . وقد أخضع النظام النازى الجمعي أفراد الشعب الألمانى إخضاعا أفقد كل فرد منهم قيمته الذاتيـة وشخصيته الفردية . وهناك رأى ثالث يرى مساواة بين أهمية الفرد وأهمية المجتمع . فالمجتمع يتـكون من أفراد ، والفرد يشتق أهميته وجزءا كبيرا من كيانه من انتمائه للمجتمع . وهذا هو أساس فـكرة النظم الديمقراطية الحديثة السائدة فى أمريكا وانجلترا وسويسرا وغيرها . وقد شبهت مارجريت ميد (Margaret Mead) الصلة بين الفرد والمجتمع بالصلة بين الدجاجة والبيضة ، فالبيضة لازمة لوجود الدجاجة ، والدجاجة كذلك لازمة لوجود البيضة ، وليس من السهل أن نعرف أيهما ألزم لوجود الأخرى .

ويلتقى علم الاجتماع مع علم النفس فى ميادين كثيرة . فيعنى علم الاجتماع بدراسة المجتمع ومقوماته ومشكلاته . فيدرس المقومات الاقتصـادية والثقافية والسياسية ، ويعنى بمشـكلات التعليم والصحة والأمن وما إلى ذلك . وبعبارة أخرى فإنه يدرس صلة الإنسان بالإنسان ، سواء أكانت هذه الصلة مباشرة أم غير مباشرة ، مقصودة أم غير مقصـودة ، منظمة أم غير منظمة ، مخالفة أم معادية . وما دمنا ندرس صلة الإنسان بأناس آخرين ، فإننا نتعرض لدراسة الحالات النفسية ، وندرس الاختلاف أو التجانس فى المعتقدات والآراء والمشاعر الوجدانية وغير ذلك .

## تحليل مبدئى

على أن علم النفس الاجتماعى لا يقتضى أن يكون هناك تطابق بينه وبين علم الاجتماع . فالتفاعل النفسى الاجتماعى يكفى لظهوره مجرد الاتصال بين شخصين .

ولكى نرسم صورة لهذا نفرض أن هناك شخصين ا ، ب اجتمعا فى مكان واحد . فهناك شخصية ا كما يراها ب ، وشخصية ا كما يحب أن يراها ب ، وشخصية ا كما يرى نفسه ، وشخصية ا كما يحب أن يرى نفسه . وهناك كذلك شخصية ا كما يحب أن تبدو أمام ب ، وهناك شخصية ا الحقيقية . كذلك شخصية ب لها من التشكيلات فى هذا الموقف مثل التشكيلات الست التى ذكرناها لشخصية ا . معنى هذا أن اتصال شخصيتين يحتمل معه ظهور اثنتى عشرة شخصية ، ويحتمل معه ظهور ست وثلاثين تشكيلة من المواقف .

ولبيان هذا نرمز للشخصية ا كما يراها ب بالرمز اب ، ولشخصية ب كما يراها بالرمز ب ا ، ولشخصية ا كما يحب أن يراها ب بالرمز ابح ، ولشخصية ا الحقيقية بالرمز ا ، ولشخصية ا كما يحب أن يرى نفسه بالرمز ا ا ح ، ولشخصية ا كما يحب أن يبدو أمام ب بالرمز ا ح ب . وبهذا يمكن كتابة الشخصيات الاثنتى عشرة على الصورة الآتية :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| اب | ابح | ا ا | ا ا ح | ا ح ب | ا |
| ب ا | ب ا ح | ب ب | ب ب ح | ب ح ا | ب |

فإن كان ا الحقيقى متوسط الذكاء ، فإن ا ب قد يكون أقل من المتوسط ، وأما ابح فإنه قد يكون غبيا ؛ وأما ا ا فقد يكون فوق المتوسط ؛ وأما ا ا ح فقد يكون ذكيا جدا ؛ وأما ا ح ب فقد يكون عبقريا . والشخصيتان ا ، ب كما تتعاملان معا لا تمثلان فى العادة ا ، ب الحقيقيتين ، وإنما تمثلان شخصيتين معدلتين فى الصور التى بيناها .

وفى كل موقف يحتمل أن تجتمع صورة شخصية من السطر العلوى فى الرموز السابقة مع أخرى من السطر السفلى . ومختلف الحالات لجميع هذه المواقف لا تزيد عن ست وثلاثين .

ولعل هذا يبين لنا بعض عجائب العلاقات السيكولوجية الاجتماعية ، ويبين كذلك أنها بعيدة عن البساطة . فإن زاد عدد المجتمعين عن اثنين فإن الأرقام السابقة ترتفع إلى حد كبير . ويتبين من هذا كذلك أن سيكولوجية الجماعة ليست مجموعا حسابيا بسيطا لسيكولوجيات الأفراد .

## الخصائص العقلية العامة للجماعات

كان لجوستاف ليبون الفضل الأكبر فى تحليل الخصائص النفسية للجماعات. فقد وجه الأذهان إلى القوى الثلاث التى تؤدى إلى التجانس فى الوجدانات ، والأفكار ، ونواحى السلوك ، وهذه القوى هى المشاركة الوجدانية والاستهواء والتقليد . وقد أضاف إلى هذا أن الفرد فى جماعة يشعر بقوة لمجرد وجوده وسط الجماعة ، كذلك أشار إلى أن الفرد فى وسط جماعة يكون قليل المقدرة على ضبط نزعاته . ويشير جوستاف ليبون فى هذا إلى الجماعات البدائية التى نرى أمثالها في الثورات والمظاهرات وما يشبه ذلك ، وفى مثل هذه الجماعات يقل الشعور الفردى بالمسئولية وتقل محاولة ضبط النزعات ، فيكون الفرد أكثر انطلاقا فى تحقيق ما يجول بنفسه فالجموع الثائرة مهما تكونت من أفراد يتصف بعضهم بالرقى ، فإن هؤلاء الأفراد يفقدون الشعور بالمسئولية الذى يحسونه عادة وهم فى حالة الانفراد .

وإذا تأمل الفرد نفسه وهو فى وسط جماعة كبيرة ، فإنه يجد أن صوته يرتفع بالضحك أو الصياح أو الهتاف بصورة لم يعهدها فى نفسه وهو منفرد ، كذلك يجد نفسه ميالا إلى التخريب والإخلال بالنظام بصورة لا يرتضيها لنفسه فى الظروف العادية . ولعل السر فى هذا يرجع بعضه إلى عدم تحديد المسئولية فى حالة الجماعات ، ويرجع بعضه الآخر إلى الشعور بالقوة الذى أشرنا إليه .

وقد وصل ليبون من تحليلاته الأولية إلى أن عقلية المجتمع أحط من عقلية الفرد. فالذى يظهر فى الأفراد وهم ضمن جماعة ما هو الصفات المشتركة بينهم ، فإذا اجتمع مهندس وطبيب ومحام ومدرس ومزارع ، فإن الذي يظهر بينهم من الصفات النفسية لا يكون أعلى ما فى الطب أو فى الهندسة أو الزراعة ، لأن أى ناحية من هذه النواحى لا تثير اهتمام المجموعة كلها ، ولهذا فإن مثل هذه الجماعة تشترك عادة فى مأكل أو مشرب أو مقامرة أو تبادل للنكات ، وينحدر عادة مستوى هذه النكات فى كثير من الأحيان إلى ما يتعلق بالمسائل الجنسية . معنى هذا أنهم يجدون ميدانا يجمع بينهم ، وهو الميدان الغريزى أو ما يقرب منه . وهذا ما يقصد من أن عقلية

الجماعة أحط عادة من عقلية الأفراد الذين تتكون منهم هذه الجماعة ، وهذا بدوره يفسر صفة الانطلاق فى الجماعات ؛ فإن النشاط المشترك فى المستوى الغريزى يتصف بالانطلاق خصوصا إذا انعدم الشعور الفردى بالمسئولية ، وازداد الشعور بالقوة الفردية .

على أن هذا لا يكون صحيحا فى المجموعات المتجانسة ، فاذا اجتمع عدد من المهندسين أو عدد من الأطباء ، فانه يمكن أن ترتفع عقلية الجماعة إلى مستوى يعلو كثيرا جداً مستوى عقلية أى فرد منهم ، وهذا ينشأ من اشتراك الجميع فى الاهتمام بموضوعات واحدة تتصف بالرقى . وينشأ كذلك من حرص كل فرد على أن يبرز على الآخرين فى هذا الميدان . وهذا يؤدى إلى تنشيط لا تؤدى إليه الحالات الانفرادية .

ونجد فى كل هذا دليلا آخر على أن الجماعة من الناحية السيكولوجية ليست مجموعا حسابيا للافراد الذين تتكون منهم . فقد رأينا أن فى الجماعات خصائص جديدة لا نراها فى الأفراد الذين تتكون منهم .

ونلاحظ فوق ما تقدم أن الجماعة تميل عن طريق التقليد والمشاركة الوجدانية والاستهواء إلى التجانس ، فهذا مما يؤدى إلى زيادة الوحدة فى الجماعة ، واكتمال هذه الوحدة يؤدى إلى ما يسمي بالشعور الجمعى ، ويقصد بالشعور الجمعى أن يشعر كل فرد بالانتماء للجماعة ، وأن يشعر كذلك بأنه يشترك معها فى الفكر وفى الوجدان وفى العمل ، وإذا تم هذا لقوم من الناس فإنهم يسمونه بالوعي القومى

وبالرغم من التجانس الذى تميل إليه الجماعات ، فإننا نجد ميلا إلى التمايز يساعد على ظهوره فعل غريزتين هما السيطرة والخضوع ، فالميل إلى السيطرة يؤدى إلى بروز بعض أفراد الجماعة لتوجيهها . وهذا يستلزم خضوع الباقين واستسلامهم للتوجيه وقد يحدث تنافس على الزعامة مما يؤدى إلى حركة وعدم استقرار فى شكل الجماعة . ولا يقتصر هذا علي الجماعات الكبيرة ، فيكفى أن تلاحظ عدداً قليلا من الناس مجتمعين فى مكان ما ، فتجد أحدهم يميل إلى أن يسيطر على المجلس ، وقد تجد شخصا آخر لا يطيق الاستمرار فى موقف الخضوع ، فيقحم نفسه ، وقد ينجح فى احتلال مركز الزعامة والسيطرة على المجلس وقد لا ينجح . وكثيرا ما ترى مجلسا

يسيطر عليه شخص واحد ، ومجلسا آخر يتناوبه من يسيطرون عليه من أفراده .

وخلاصة هذا كله أن الجماعات تميل إلى التجانس والتمايز في نفس الوقت .

## أنواع الجماعات

يشعر الانسان بالتضايق من الوحدة ، ويميل بطبعه عادة إلى أن يكون مع الآخرين . وكثير من الناس يؤنسهم مجرد الإحساس بأنهم مع غيرهم من الناس ، ويشعر بعض الناس بارتياح كبير لمجرد السير فى شارع مزدحم بالناس ، لأن هذا يذهب بكثير من وحشتهم . ولكن مثل الإنسان فى هذه الحالات كمثل الشاة لا تطمئن إلا إذا اجتمعت ببقية القطيع . وإذا لاحظت مجموعة من الناس تسير فى شارع كبير من شوارع القاهرة ، فإنك لا تجد علاقة تربطهم بعضهم ببعض . فلكل منهم اتجاه ، ولكل منهم فكرة . فإذا حدث حادث مروع فى جهة قريبه ، فإن جميع المارة يتجهون إليه لاستطلاعه . وفى هذه الحالة تجد وحدة فى الفكر وفى الوجدان وفى السلوك . وتبدأ ترى لأول مرة فكرة الجماعة بمعناها الحقيقى ، وسنسمى هذا النوع بالجمهرة ( Crowd ) . وأفراد الجمهرة يكونون جماعة لها شعور واحد ، ولكنه قصير العمر . فالجمهرة تجتمع فى سرعة وتنحل فى سرعة ، وليس لها كوحدة اجتماعية أية ذكريات أو عواطف ، وليست لها أهداف بعيدة ، وانما يجمعها شعور جمعى سطحي مؤقت .

أما النوع الثانى فإنه أطول فى العمر من النوع السابق ، ويسمونه جماعة النادى ( Club ) ، ويمتاز عن النوع السابق بوجود علاقة داخلية بين أفراده ، ويمتاز كذلك بوجود غرض أو مجموعة مشتركة من الأغراض ، ويتصف بشىء من الثبات والاستقرار . وتجد للأفراد فى مثل هذا النوع من الجماعات عواطف وذكريات . ومن أمثلة هذه الجماعات اتحادات أصحاب المهن المختلفة ، وتلاميذ المدرسة الواحدة ، وأندية خريجى المعاهد المختلفة . وتجد أفراد أمثال هذه الجماعات يشعرون بالتجانس ، ويجتمعون لتقوية هذا الشعور ، ويجتمعون كذلك لتحقيق أهداف مشتركة . وفى أثناء هذا تزداد الروابط الداخلية بينهم معتمدين فى ذلك على الاستقرار فى مكان معين ،

ومعتمدين كذلك على الاتصال المستمر ، ويعاونهم على هذا نوع من التنظيم ينشأ بحكم ما أشرنا إليه من التمايز ، ويؤدى إلى توجيه الجماعة نحو تحقيق الأهداف ، ونحو تقوية الشعور الجمعى أو الوعى الجمعى . وتوضع له فى العادة أحكام وقوانين لرسم الصورة العامة لها التنظيم . وفى خلال هـذا النشاط تنمو العواطف ويصبح للجماعة ذكرياتها وعواطفها وتقاليدها . ويصبح من الممكن كذلك أن نتنبأ بسلوكها كجماعة فى بعض المواقف . فإذا انتقصت الحكومة من حقوق المعلمين مثلا ، فإننا نتنبأ بأن جماعة المعلمين ستقوم بالاحتجاج على هذا ، وبالعمل علي رد هذه الحقوق . ومن أمثلة جماعات النـادى الأحزاب السياسية . ويمكننا أن نتنبأ بسلوك الحزب السياسى فى مواقف معينه . والقـدرة على التنبؤ بالسلوك من خصائص العقـل الراقى (١).

أما النوع الثالث فإنه يشبه النوع السابق فيما له من عواطف وذكريات وغايات ، وفيما يوضع له من دستور ، وفيما ينشأ فيه من تمايز يؤدى إلى ظهور الزعامات الموجهة . غير أنه يختلف عنه فى كونه أشد اتصالا بحياة الفرد ، فالتزعزع فى كيانه يزعزع كيان الفرد . أما التزعزع فى كيان النوع السابق فإنه لا يكون بعيد الأثر فى حياة الفرد . ويسمى النوع الثالث بالطائفة ( Community ) فانتماء المرء لطائفة دينية اكبر عمقا وأبعـد مدى من انتمائه لحزب سياسى أو لناد مهنى . ويدخل فى هذا النوع فكرة الوطن . فتزعزع كيان الوطن يزعزع كيان الفرد بصورة واضحة . ونجد فى هـذا النوع من الجماعات أن ذكرياته وعواطفه تكون بعيدة وعميقة . فذكرياته تتمثل فى تاريخ الأمة بأسرها أو تاريخ الديانة . كذلك غايات الجماعة تكون بعيدة الأثر فى حياة الأفراد . ونجد الفرد عادة يطابق بين ذاتيته وبين الطائفة ؛ فانتصار الطائفة انتصار له ، وشعور الطائفة بالكرامة يحقق شعوره بالكرامة .

فكأن النوع الثالث يتصف بوجود الميول العامة المشتركة ، ويتصف بالثبات والاستقرار ، ويتصف بوجود الذكريات الثابتة القديمة ، والعواطف القوية ،

---

(١) راجع موضوع العواطف .

والأهداف الحيوية الهامة . وتزداد وحدة الطائفة كلما ازداد التفاعل والاتصال بين أفرادها .

## فكرة العقل الجمعى

تعترض المشتغل بعلم النفس مشكلة التسليم بوجود عقل يمكن أن نسميه العقل الجمعى . ويرى البعض أن الجماعات ليس لها عقل . ولكن هؤلاء يقصدون عادة من هذا أن الجماهير لا تتصرف بمقتضى الحكمة التى يتصف بها الأفراد الذين تتكون منهم الجمهرة . ولكن هناك من علماء النفس من يرى خصائص العقل موجودة فى تصرف الجماعات . ويستندون فى هذا على فكرة مكدوجل القائلة بأن العقل مجموعة منظمة من القوى الغرضية (١) ، وهذه المجموعة ثابتة نسبيا ، ولها من الظواهر العقلية ما نعرفه باسم الذكريات والعواطف والأفكار والانفعالات وما الى ذلك . وهناك صفتان أخريان لما يسمى السلوك العقلى وهما إمكان التنبؤ بالسلوك تبعا للمواقف ، وكذلك الشعور بالذات .

هذه الصفات جميعها نجدها فيما نسميه عقل الفرد . ونجدها كذلك بدرجات مختلفة فى الجماعات بأنواعها المختلفة . فإذا أخذنا الشعور بالذات نجده بدرجة قليلة فى الجمهرة ، ويزيد في جماعة النادى ، ويزيد كثيرا فى جماعة الطائفة . فشعور كل فرد بنفسه كجزء من الجماعة يؤدى إلى ما يشبه شعور الجماعة بنفسها . فهذا الشعور الذاتى الجمعى يوجد كما بينا بدرجات مختلفة . وكان أوضح ما يمكن فى ألمانيا النازية ، وهو واضح كذلك عند الأقليات .

وإذا أخذنا بقية الصفات من تنبؤ وتنظيم وخصوبة فى الذكريات والعواطف والأفكار والعلاقات الداخلية ، نجد أن هذه كلها توجد بدرجات مختلفة فى الجماعات المختلفة . والذى يقوم بملاحظة الجماعات قد لا يطلع على ما بها من قوى منظمة متجهة لتحقيق غرض واحد ، كذلك قد لا يطلع على الوحدة فى الشعور والوحدة فى الفكر

---

(١) An organised system of purposive forces

أو الشعور بالذاتية . وانما قد يتمكن من إدراك الوحدة فى السلوك ، وقد يتمكن عن طريق الخبرة المتكررة من التنبؤ الصادق بسلوك هذه الجماعة . وهذه النواحى الظاهرة تكون دليلا على التنظيم الداخلى ، وعلى الوعى الجمعى الذاتى مما ينسب إليه فكرة العقل الجمعى . على أن هذه الفكرة ليست مما أجمع عليه علماء النفس . ولكنها تعتبر وصفا مختصرا مفيدا لسيكولوجية الجماعات .

## عوامل قوة الجماعة

نلاحظ أن بعض الجماعات يتميز بالتماسك والاستمرار أكثر من غيره من الجماعات . وقد لاحظنا أن هناك ثلاث تشكيلات رئيسية للجماعات . ونتجه الأن إلى دراسة مايميز الجماعة القوية عن غيرها حتى نسترشد بهذه المميزات فى تكوين الجماعات بصورة مرضية .

والميزة الأولى هى الاستمرار . ومن عوامل استمرار الجماعة استقرارها ؛ فالجماعة التى لها مكان معين تكون فى العادة أكثر استقراراً واستمراراً من غيرها . فالقبيلة التى تمتلك أرضا تعيش فيها تستمر مدة أطول من القبائل الرحل . والحزب الذى يعقد اجتماعاته فى أماكن غير ثابتة أكثر تعرضا للانقراض من الحزب الذى يكون له مقر ثابت .

ومن الأساليب التى تضمن الاستمرار ثبوت الأشخاص ثبوتا نسبيا . فيراعى فى تكوين مجالس إدارات الجمعيات أن يبقى نصف أعضاء مجلس الإدارة عند كل عملية انتخاب . فلا يتجدد فى المرة الواحدة سوي نصف عدد الأعضاء ، وبهذا تنتقل أفكار الجماعة وتقاليدها وأهدافها وتنظيماتها دون تغيير كبير من مجلس إلى الذى يليه .

وتعنى المدارس لهذا بأن يستقبل قدامى الطلاب المستجدين منهم ويحتفلوا بهم ويندمجوا معهم ، فتنتقل تقاليد المدرسة وروح الجو فيها من جيل من الطلاب إلى الذى يليه . وتهتم المدارس والكليات التى تعتز بتقاليدها بالاتصال المستمر بخريجيها ، وقد عينت كليات كثيرة بأن يكون فى مبانيها أندية يتردد عليها الخريجون . ولا زلنا نذكر المدارس الثانوية المصرية القديمة فى عصورها الأولى عند ما كانت لها صفة

الاستمرار فى الروح والتقاليد . ومما عاون على هذا ثبوت النظار والمدرسين ، وقلة حدوث التنقلات بينهم .

وتعنى الجماعات — ضمانا لصفة الاستمرار — بوضع اللوائح والقوانين ، وبإعطاء الجمعيات صفة رسمية أو شبه رسميـة عن طريق تسجيلها وربطها بهيئة لها قوتها واستمرارها .

أما الميزة الثانيـة فهى أن كل عضو من أعضاء الجماعة يجب أن يكون مدركا لطبيعة هذه الجماعة ، ومدركا طريقة تنظيمها وتـكوينها ، وأن يكون فاهما دستور الجماعة والأغراض التى ترمى إليها ، والعلاقات التى تربط أفرادها بعضهم ببعض . فإذا فهم العضو كل هذا فإنه يمكنه أن يساهم فى نشاط الجماعة مساهمة جدية مستنيرة . فعضو البرلمان عليه أن يعرف رسالة البرلمان ، وأن يعرف حقوقه وحدوده فى التنظيم البرلمانى ، وأن يعرف أساليب النشاط البرلماني ، وموقفه من الحزب الذى ينتمى إليه ، ومن الأحزاب التى يعارضها . وعليه أن يدرس هذا كله دراسة وافية ، حتى يعمل عملا مستنيراً كعضو فى هذه الجماعة .

والعامل الثالث الذى يؤدى إلى تماسك الجماعات هو نوع من التصادم يحدث مع الجماعة . ولـكى نفهم هـذا ، نتصور مدرسا دخل على تلاميذ فصله وصدمهم بأن وجه إليهم مجتمعين عبارات شديدة . فإذا قام بسب الجميع مثلا ، فإننا نرى الفصل يتكتل ضده ، هذا على الرغم من أن بعض تلاميذ الفصل كان بينهم فى الأصل وبين بعضهم شىء من الخلاف ، ولـكن هـذا الخلاف يزول أمام العدوان الخارجى على المجموعة كلها . لنأخذ مثالا آخر نراه عند احتمال اعتداء أمة على أخرى ؛ فبالرغم مما كان فى داخل انجلترا من خلافات بين الأحزاب ، فإن هذه الخلافات زالت وحل محلها تـكتل شامل أمام احتمال العدوان الألمانى . ونجد مثل هذا أيضاً عند اعتداء طائفة على طائفة أخرى .

ولهذا كانت المباريات بين مدرسة وأخرى ، أو فى داخل المدرسة الواحدة بين فرقة وأخرى ، أو بين أسرة وأخرى ، من أقوى العوامل فى إحياء الروح الجمعية بين التلاميذ .

وللتعاون أثره فى تكوين الوحدة بين أفراد وقع عليهم كمجموعة اعتداء من مجموعة أخرى . فالتصادم بين مجموعتين يكمل أثره التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة . والقاعدة العامة أن تعرض مجموعة من الناس للخطر الخارجي يؤدى عادة إلى تكتل المجموعة لدرء الخطر . ولا يلزم أن يكون هذا الخطر اعتداء من جماعة أخرى ، فالناس يتكتلون وينسون ما بينهم من خلافات إذا تعرضوا كجماعة لخطر وباء أو طوفان أو حريق أو ما شابه ذلك من الأخطار التى تهدد فى بعض الأحيان جماعات كبيرة من الناس .

والعامل الرابع الذى تعنى به الجماعات ، هو خلق التقاليد والمحافظة عليها . وتتخذ التقاليد أشكالا كثيرة كالأعلام والشارات والملابس الخاصة والحفلات وأساليب السلوك كتحية الكشافة مثلا ، وما يشاع عن أساليب الماسونيين وغيرهم من الجماعات . ويبدو الكثير من هذه التقاليد عديم المعنى فى ذاته ، ولكن اشتراك الأفراد فيها يكون علامة على الوحدة . وكثيراً ما يلقى خريج جامعة كاكسفورد خريجا آخر لنفس الجامعة بالصدفة فى قطار ، فيأنس أحدهما بالآخر ، وذلك على أثر إدراك أحدهما لشارة يلبسها الآخر . فيجرى بينهما حديث يتناولان فيه حياة الجامعة وأساتذتها وما إلى ذلك .

والعامل الخامس الذى يؤدى إلى التماسك هو تنظيم الجماعة تنظيما يحدد لكل شخص عمله ووظيفته فى نشاط الجماعة ، فهذا له الرئاسة ، وذاك كاتم السر ، وثالث يشرف على المسائل المالية إلى غير ذلك . ويقوم بتنظيم الجماعة عادة ، وإعطاء تكوينها شكلا خاصا قانون أو دستور يلتزمه الأعضاء ضمانا لتحقيق أغراضها .

أما العامل السادس والأخير فهو شعور أفراد الجماعة بأنهم قاموا كجماعة بعمل ناجح . فمن شأن النجاح فى العمل الجمعى أن يشعر كل فرد بقيمته ، إذ يمكنه أن يفخر بانتمائه لجماعة لها أثر واضح ملموس ، لأن هذا يعاونه على الإحساس بالقوة . فانتماء الفرد لجماعة تنجح فى إقامة مؤسسة خيرية أو اجتماعية يترتب عليه احترام المرء لنفسه ، واغتباطه بها ، وشعوره بتحقيق كرامته ، وشعوره بالاطمئنان والسيطرة نتيجة لهذا العمل الناجح . وينطبق هذا على كل جماعة تقطع مراحل فى تحقيق

أغراضها ورسالتها . ويرتبط هـذا العامل إلى حد ما بالعامل الثالث . فالجماعة التى تتضامن لنشر رسالة اجتماعية تبدأ بالإحساس بالخطر ، وتنتقل إلى الشعور بالحاجة إلى مقاومة الخطر ، ثم تنتقل إلى مشروعات عمليـة فى الإصلاح الاجتماعى . فإذا نجحت فيها فإن هذا يؤدى إلى زيادة تماسكها ، وإلى نموها ، وإلى القيام بمشروعات أكثر اتساعا وأكبر فائدة . ويمكننا بوجه عام أن نرى مما تقدم أن الجماعة التى تنجح فى إشعار أفرادها بالطمأنينة والثقة بالنفس وبالغير والكرامة والعزة ، فإنها تجد فى أفرادها تماسكا وتفانيا فى خدمة الجماعة والدفاع عنها . ويظهر هذا بوضوح إذا وازنا بين هـذه المشاعر فى مختلف المواطنين في الأوطان المختلفة ، ومختلف الأفراد فى الجمعيات والنقابات المختلفة ، وكذلك فى مختلف الطلاب الذين ينتمون إلى معاهد وجامعات مختلفة .

## الزعامة : وظيفتها وخصائصها

سبق أن ذكرنا أن التمايز من خصائص الجماعات . ويؤدى هذا التمايز إلى وجود فئة مسيطرة ، وفئة تابعة . وتقوم الفئة المسيطرة بالعمل على توجيه الجماعة وتنظيم جهودها . ولـكى تتحول الجمهره إلى جماعة موجهة ، فإنها تحتاج إلى زعيم يقوم بعملية التوجيه . وإذا وقع فى أمة من الأمم أو جماعة من الجماعات شىء من الاضطراب يكون هناك شعور بالحاجة إلى زعيم قوى يصلح من شأن الأمة أو الجماعة ، وينسق جهودها لتحقيق غرض الاصلاح . والزعامة ضرورية فى كل جماعة تريد أن يكون لها كيان . فللقبائل زعماؤها ، ولـكل جماعة أو حزب زعيمها . وكذلك تنصيب الملوك على الشعوب من أقدم العصور كان يقصد به التنظيم والتوجيه للشعب .

ويلاحظ عادة أن الأهداف التى يراد تحقيقها لا تـكون واضحة فى ذهن جميع الأفراد . ولـكننا نجدها واضحة مركزة فى ذهن الأقلية الموجهة . وهذه الأقلية يختار من بينها زعيم تتركز فيه الفـكرة تركزا تاما وتتركز فى الزعيم كذلك الخطط التى يحتمل نجاحها لتحقيق الأهداف . وقد تـكون الخطة حربا أو دعاية أو تقدما صناعيا أو تجارة أو نشرا لمبدأ أو غير ذلك . ويلاحظ أن ما نسميه هدفا قد يكون

خطة ، وما نسميه خطة قد يكون هدفا . والفرق بين الاثنين أن الخطة هدف قريب إذا تحقق فإنه يحقق هدفا أبعد منه . ويؤمن الزعيم ومن يعاونونه إيمانا راسخا بهذه الخطط والأهداف . وإزاء هذا الايمان تجده يقوم بتضحيات شخصية بالغة لتحقيق ما يؤمن به .

وإلى جانب ما تقدم من وضوح الغرض وتركزه ، ووضوح الخطة ، وشدة الإيمان بكل من الغرض والخطة ، فإن الزعيم يجب أن يتصف بالشروط الأربعة الآتية :

أولا — التميز : فيكون للزعيم شخصية متميزة على غيرها من الشخصيات . ويقصد هنا التميز العقلى والخلقى ، والقدرة البارزة على التأثير والدفع والتوجيه ، فيجب أن يتميز الزعيم بذكاء نادر ، وبصيرة نافذة ، وخلق عال ، وقدرة على الخطابة والكتابة بصورة تحرك تابعيه بشىء من القوة ، ولنا فى الزعيم الخالد سعد باشا زغلول وهتلر وتشرشل أمثلة واضحة ، ويجب أن يتميز الزعيم بالمقدرة على الاعتماد على النفس فى وضع الخطط وتنفيذها ، وليس معنى هذا أنه يقوم بنفسه بعمل كل شىء ؛ لكننا نقصد أن تكون لديه القدرة على ذلك ، فهذا مما يسهل مهمته فى قيادة تابعيه ويجب كذلك أن يتميز بالاعتزاز بالذات ، وأن تكون شخصيته شديدة الحصوبة من جميع النواحى . وصفات التميز فى الصورة ذكرناها تتناول جوهر الشخصية ، وعلى هذا نخرج من حسابنا الصفات السطحية . ولكى نفهم معنى هذا نذكر أن وزيرا قد يكون فى ذاته ضعيف الشخصية ، ولكن كونه وزيرا قد يجعله يظهر بمظهر لاصلة له بحقيقة شخصيته . ونسمى زعامة من هذا النوع بالزعامة المصطنعة ، إذا وازناها بالزعامة الحقيقية . وقد ينتخب أهل القرية زعيما لهم وكل ما يتصف به أنه صاحب ثروة ، أو ينتمى لأسرة عريقة ، أو غير ذلك من الصفات التى لا تمنحه تميزاً فى العقل أو الخلق ، أو فى القدرة على التأثير .

وكلما كثر عدد المتعلمين فى مجتمع ما ، كان اختياره لزعمائه على أسس التميز العقلى والخلقى ، ونذكر أن الجماعات البدائية ، كانت تختار زعماءها من ذوى الحناجر القوية ، والعضلات المفتولة ، والبناء الجسمى الكبير ، وسرعة العدو ، وسلامة الحواس ، وما إلى ذلك من الخصائص التى يحتاجونها فى الحياة البدائية ، فإذا وجدنا اهتماما فى الزعماء بهذه المميزات التى لا تتناول جوهر الشخصية فى مجتمع من المجتمعات

فإننا نحكم عليه بالتأخر ، ونجد أن تلاميذ المدارس الابتدائية يختارون زعماءهم عادة من ذوى الصفات البدائية التى ذكرناها ، ويتغير الوضع عادة عند انتقالنا إلى المدارس الثانوية أو العالية .

ثانيـا — قوة الإرادة : ولا تقصد بالإرادة هنا أن هناك ملكة معينة توجد فى الشخص وتتصف بالقوة أو الضعف ، وإنما نقصد بقوه الإرادة وصفا عاما لموقف الشخص إزاء ما يتخذه من أحكام وقرارات . وهذا يتطلب من الزعيم إيمانا بنفسه واقتناعا بقوته ، بحيث يتوقع لنفسه النجاح فيما يرسمه وما يتخذه من خطط . ويتوقف قدر كبير من هذه الصفة على كثير مما ذكرناه فى صفات التميز . ولكن إلى جانب كل ما تقدم ، فإن أهم ما فى الصفة الثانية هو الثقة بالنفس ، والاقتناع التام بصواب اتجاهاتها . والذين يتتبعون موقف تشرشل من الشعب الانجليزى فى الحرب العالمية الثانية يجدون أن انتصار انجلترا كان يرجع إلى ثقة تشرشل فى نفسه ، التى أمكنه أن يعكسها على الشعب الإنجليزى ، بل على العالم أجمع .

ثالثا — تمثيل فكرة الجماعة : ونقصد بهذا ما سبق أن قلناه من أن الزعيم تمثل أفكاره أفكار تابعيه ، وقد كان هتلر يمثل اعتزاز الألمان بتفوق العنصرية الألمانية . ونظراً لأن الشعب الألمانى رأى في هتلر ما يراه في نفسه من آمل ، فإنه سار خلفه طائعا مستسلما . ومعنى هذا أن يكون هناك تجاوب بين الزعيم وبين تابعيه . ويعترض بعض الناس على هذه الفكرة ، إذ يرون فيها ركوداً للجماعة . ولكن الركود يكون نتيجة الرضا بالواقع ، فالجماعات عادة تتشوق للرقى ، ووظيفة الزعيم أن ينهض بالجماعة إلى ما تشتاق إليه من رقى . وبهذا تنتفى فكرة الركود ، ولا يكون هناك وزن لقول من يتهكمون قائلين إن الزعيم ليس إلا تابعا لأفكار تابعيه . وإذا درسنا تفكير زعماء الثورة الفرنسية ، نجد أنهم تركزت فيهم أفكار الثوار وعملوا على تحقيق أمانيهم فى الوصول إلى المساواة والحرية والإخاء . كذلك سعد باشا زغلول تركزت فيه آلام الأمة المصرية وآمالها ، فتبعته عندما كان يسعى لتحقيق هذه الآمال .

ويمكننا الآن فى ضوء ما تقدم ، أن نفكر فى الإجابة عن السؤال المعروف وهو : هل يخلق الزعيم الرأى العام ، أم يقوم الرأى العام بخلق الزعيم ؟ وتتلخص الإجابة

فى الأثر المتبادل بينهما . فالزعيم يستفيد مما حوله من آراء ومشاعر ، ثم يركز هذه كلها ، ويستغلها فى زيادة إلهاب المشاعر وإنهاض الرأى العام . فالعلاقة بين الزعيم والرأي العام ، كالعلاقة بين أجزاء الحلقة يؤثر بعضها فى بعض ، ويتأثر بعضها ببعض .

رابعا : التضحية الكاملة : وهذه صفة سبق أن أشرنا إليها . ولكنها من الأهمية بحيث يجب أن نتناولها علي انفراد . ونلاحظ أن الزعيم له صلاته ومصالحه الشخصية ، فله علاقاته بأفراد أسرته وأفراد بلدته وأصدقائه ومن يدينون بدينه . ولكن الذى ينتظر من الزعيم ، أن يجعل كل هذا فى المرتبة الأخيرة من الأهمية ، وأن يقدم عليه صالح الجماعة أو الشعب الذى يتزعمه . فزعيم الأمة لا يكون ناجحا كزعيم إلا إذا تساوت أمامه كل الاعتبارات إلا اعتبار الصالح العام . ومعنى هذا أن الزعيم يعلو فوق الاعتبارات الطائفية ، وفوق علاقات القرابة والصداقة ، وفوق المصالح الشخصية الذاتية . هذا هو معنى التضحية . ويذهب زعماء الدين وزعماء العلم وزعماء الوطنية فى التضحية إلى أبعد من هذا ، حتى تصبح التضحية بالنفس من جانبهم أمراً سهلا فى سبيل تحقيق الأهداف العامة .

## القواعد الأولية لتكوين الأمم

الأمة فى صورتها الأولى المعروفة من أقدم عصور التاريخ هى مجموعة من الناس تحتل قطعة من الأرض ، وتتصف هذه الأرض عادة بأن فيها إمكانيات الحياة الإنسانية من طعام وشراب ومسكن وبعد عن الخطر . ولهذا نشأت أغلب الأمم فى وديان الأنهار ، وبالقرب من ساحل البحر ، وفى سفوح الجبال . وتتصف الأرض فى كثير من الأحيان بكونها محصورة بين جبلين أو بين جبل وبحر ، أو محاطة بالماء من جميع الجهات ، أو غير ذلك من الأساليب التى تؤدى إلى حصرها وفصلها عن غيرها . وأدى هذا الحصر والفصل إلى تجمع الأمم كل أمة فى مكانها . والمكان المستقر المعروف من أهم العوامل للمحافظة على كيان الأمة . وقد ظلت إسرائيل آلاف السنين تجاهد فى الحصول على قطعة من الأرض يمكن أن تستغلها لإقامة كيانها .

وإلى جانب صفة الحصر هناك صفة أخرى وهى الاتصال بين أفراد المجموعة ، ويساعد على الاتصال بسطة الأرض ووجود الأنهار ، ويساعد عليه فى الأمم

الحديثة السكك الحديدية والطرق الممهدة . ويقال إن الطائرات والمذياع وأساليب الاتصال العالمية خطوة هامة فى سبيل تحطيم الحواجز بين الأمم فى المستقبل .

وإلى جانب الحصر والاتصال هناك عوامل أخرى هى القرب والتشابه والألفة . فقرب الناس بعضهم من بعض يزيد ما بينهم من علاقات ، ويساعد على القرب عوامل الحصر والاتصال التى سبق أن ذكرناها . أما التشابه فيقصد به التشابه فى التكوين الجسمى ، وفى لون البشرة ، وفى اللغة وما إلى ذلك ، مما يجعل التجانس قريب التحقيق .

ويقوم الإنسان بإدخال عنصر التنظيم فى المجموعات التى تتصف بالصفات التى أشرنا إليها من اتصال وحصر وتشابه . ويؤدى هذا التنظيم إلى زيادة تقوية العلاقات بين الأفراد ، وزيادة تقوية العوامل السابقة الذكر ، مما يؤدى إلى زيادة التجانس فى الخبرة والثقافة ؛ وهذا بدوره يؤدى إلى زيادة الألفة .

وأهم عوامل التنظيم هى العلاقات الاجتماعية المختلفة التى تدخل تحت الأنواع الآتية :

أولا — العلاقات القانونية : وهى مجموعة من القواعد الموضوعة لتنظيم الواجبات والحقوق الإنسانية ، وذلك إزاء تحقيق الحاجات الأساسية . فالحصول على الطعام يحتاج إلى تنظيم فى فكرة الملكية ، وأجور العمال ، وتأمين حقوقهم ، وعلاقتهم بأصحاب رءوس الأموال ، وكذلك تنظيم علاقات الأفراد فيما يختص بالأسرة وفيما يختص بالمسكن والتعليم وما إلى ذلك . وتوضع لهذا تشريعات ، ثم توضع لهذه التشريعات الأساليب اللازمة لضمان تنفيذها . وتختلف الأمم فى مقدرتها على حبك التشريعات ، وحبك أساليب تنفيذها ، وذلك بحسب ما لديها من وسائل ، وبحسب إيمان الناس بقيمة هذه التشريعات .

ثانيا — العلاقات الخلقية : وهذه تشمل الآداب العامة ، وبعض هذه الآداب العامة يخضع للقانون ، وبعضها يرعاه العرف . ومن هذه الأخيرة احترام الصغير للكبير ، والإحجام عن استعمال الألفاظ النابية ، والرقة فى المعاملة ، والاعتذار عند وقوع الخطأ ، ومراعاة الشعور ، وما إلى ذلك مما تجده يتغير من مجتمع إلى مجتمع تغيرا واضحا .

ثالثا — التقاليد : ويدخل فى هذا ما يشترك فيه كل أفراد الأمة تقريبا اشتراكا يبقى على مر الزمن ، كالاحتفال بالمواسم والأعياد بصور تتميز بها أمة من أخرى . فمن التقاليد في انجلترا مثلا أن يخلع الرجل قبعته تحية واحتراما لغيره ، أما فى مصر فوضع الطربوش على الرأس من دلائل احترام الصغير للكبير . ومن التقاليد ما يتبع فى تشييع الجنائز ، وفى عزاء أهل الميت ، وفى زيارة القبور بصورة دورية . وهناك تقاليد ثابتة نسبيا فيما يتبع فى الزواج ومراسيمه ، وفى الاحتفال بأعياد الميلاد ، وغير ذلك مما يقوم به الناس بصورة واحدة متعارف عليها ، يشعرون معها بأنهم يكونون وحدة . وينبذ الناس عادة من يخرجون على هذه التقاليد مما يبدو غريبا فى نظر أمة أخرى لا تألف هذه التقاليد .

وهناك ما يشبه التقاليد مما يظهر سريعا ويختفى سريعا ، كالتغير فى الازياء وأساليب البناء ، وما ينشر بين الناس من كتب وشائعات . وما إلى ذلك مما يلون أفكار الناس بصفة مؤقتة .

## المجتمع ومطالب الأفراد

للمجتمع بالنسبة للفرد وظائف أساسية أهمها حماية الأفراد بعضهم من البعض الآخر ، وحمايتهم من الاعتداء الخارجى ، وكذلك تفويتهم للحصول على أسباب رضائهم واطمئنانهم ورفاهيتهم وكرامتهم وعزتهم ، ونعلم أن الفرد له غرائزه ونزعاته ، وأنه يسعي لتحقيقها عن طريق الاتصال بمختلف عناصر البيئة المادية والاجتماعية . ويحتمل عند قيام الفرد بهذا أن يلقى الموانع من غيره من الناس ، ويحتمل كذلك أن يعتدى علي غيره فيمنعه من تحقيق مطالبه . ولهذا يحتاج الأمر إلى نوع من التوفيق بين مطالب الفرد ومطالب غيره ، ويحتاج الأمر كذلك إلى التوفيق بين مطالب الأفراد وبين امكانيات البيئة . كل هذا يقتضى نوعا من التنظيم الجمعى تقوم بأغلبه قيادة تسمي السلطة . وتنقسم السلطة عادة إلى ثلاثة أقسام تشريعية وتنفيذية وقضائية .

ونظراً لأن الإنسان يهتم كثيرا بتحقيق حاجاته الأولية ، فإن التنظيمات الاجتماعية

تقوم عادة أول الأمر على هذه الحاجات . فللانسان حاجاته البيولوجية كالحاجة للطعام والحاجة للتوالد ، وحاجاته النفسية كالشعور بالاطمئنان والاستمتاع بحرية التعبير . على أن الشعور بالاطمئنان يتوقف كثير منه على تحقيق الحاجات البيولوجية ، وليس من السهل أن نفصل بينهما . فحاجات الانسان تتناول الطعام والوالدية والدفاع عن الذات والمأوى والملبس والناحية الجنسية ، كما تتناول حرية التعبير والكلام . غير أن الحاجات البيولوجية وبخاصة الحصول على الطعام تأتى فى المرتبة الأولى . ولهذا كانت العلاقات التجارية والاجتماع للزراعة وللصيد هى أولى أنواع العلاقات الاجتماعية ، ذلك لأنها كانت تضمن الحصول على الطعام . كذلك تملك الأرض كان قائما على صلاحيتها للانتاج ، وقائما كما قلنا على ثبوتها ومنحها أصحابها صفة الاستقرار والاستمرار والتحديد وما إلى ذلك . ونشأت بسبب هذا كله فكرة التزاوج الداخلى بين جماعات الصيادين ، وبين من يعيشون فى أرض واحدة أو تربطهم بعضهم ببعض مصالح واحدة من حيث الحصول على الطعام .

وقد نشأت عدة قوانين وتقاليد وآداب ترتبط بنواحى الحصول على الطعام والحصول على الإيواء والتزاوج وتكوين الأسرة ، وفى كل هذا نجد نشوء الفكرة التعاونية ، فالجمعيات التعاونية تضمن لأعضائها الحصول أولا على الطعام بتكاليف قليلة ، ويمكنها أن تضمن لهم كذلك الحصول على الملبس .

ويلاحظ أن من أهم المشاكل الاجتماعية فى الحروب والأزمات وماينتج عنها هى مشكلات المأكل والملبس والمأوى . وتقوم الحكومات المحلية والهيئات الدولية ببذل جهود جبارة لمكافحة الغلاء ولتنفيذ مشروعات مثل مشروع مارشال ، حتى يحصل الناس على ما يحتاجونه أولا من مأكل وملبس ومأوى . والذين يدرسون الأمم والجماعات ، يجدون أن تقدير صلاحية الحكومات والزعماء يقوم إلى حد كبير على إمكان تحقيق نصيب كاف أو وافر من هذه النواحى . وللانسان حقوق أخرى يتطلب تحقيقها لنفسه فى المجتمع الحديث حتى يشعر بالكرامة الذاتية كعضو فى هذا المجتمع . وأهم هذه هى أن يكون متعلما تعليما يكفل له تحقيق الكفاية والكرامة . ومن حقوقه كذلك أن يكون حرا فى تقرير نوع النظام الذى يجب أن ينتمى إليه .

وهذا القسط من الحرية يؤدي إلى تحقيق ما نسميه بالحياة الديموقراطية التى وصفها لنكولن بأنها قيام الناس بحكم أنفسهم لصالح أنفسهم .

## تطبيقات فى التربية

يخطىء الناس إذا ظنوا أن المدرسة مكان يحشر فيه التلاميذ جنبا إلى جنب لتلقى بضعة معلومات يمكنهم أن ينجحوا عادة فى تلقيها دون أن تربطهم بعضهم ببعض أية علاقة . فالمدرسة كما نعلم إعداد للحياة . فيجب إذاً أن يمارس التلاميذ فيها أساليب الحياة بصورة راقية ، حتى إذا خرجوا إلى الحياة أمكنهم أن يرقوا بالمجتمع مستعملين هذه الأساليب الراقية . ففى المجتمع حياة نيابية ، وعلى هذا يجب أن يتمرن التلميذ فى المدرسة على أساليب الحياة النيابية . فيجتمع التلاميذ لانتخاب من يمثلونهم فى الاضطلاع بتنظيم حياتهم الاجتماعية بالمدرسة . وتقوم الحياة النيابية فى المدرسة على صورة مصفاة خالية من الشوائب التى نجدها عادة فى الحياة النيابية فى المجتمعات .

وكما نتطلب فى المواطن ولاء لوطنه ، نتطلب فى التلميذ ولاء لمدرسته . فالولاء للمدرسة خطوة إعدادية لتحقيق الولاء للمجتمع . ولكن الولاء للمدرسة لا يتأتى إلا إذا تحققت فى المدرسة أغلب الشروط التى سبق أن ذكرناها للمجتمعات القوية الصالحة . فالمدرسة التى يكثر فيها النشاط الجمعى الناجح الذى يشعر معه التلميذ بالفائدة والثقة بالنفس ، والثقة بالمدرسة ومن فيها من تلاميذ ومدرسين ، تنشأ فيها روح اجتماعية صحية قوية ، خصوصا إذا كان التلميذ بانتمائه لهذا المجتمع المدرسى يشعر بالرضى عن النفس والكرامة والاعتزاز بالذات . وهذا يأتى عادة من خصوبة النشاط الجمعى بمختلف ألوانه . فرحلات المدارس ، ودروس المشروعات . وحفلات التمثيل ، والمباريات الرياضية ، والاشتراك فى الخدمات الاجتماعية والأعمال التعاونية ، كل ذلك يزيد من الصلات بين التلاميذ بعضهم وبعض ، وبينهم وبين مدرسيهم . ويساعد على هذا بعض التنظيمات المعروفة ، كالأقسام الداخلية ، والأسر ، والجمعيات وما إلى ذلك . وفى كل هذه التنظيمات يختار من التلاميذ الزعماء والقادة ، ويجدون فرصا كثيرة للتمرن على القيادة فى أحسن صورها . وهنا تلعب المدرسة دوراً هاما فى تمرين قادة التلاميذ على القيادة الحكيمة ، وفى تمرين التلاميذ على حسن اختيار القادة ،

واحترام قيادتهم ، ومحاسبة هذه القيادة إذا حادت عن الطريق السوى .

ولا يقتصر الأمر فى التربية الاجتماعية على أنواع النشاط التى تحدث عادة خارج الفصل ، وإنما نجد مجالا واسعا لاستغلال النظام الجمعى والروح الجمعية فى حصص التاريخ والدين والتربية الوطنية والتذوق الجمالى والموسيقى والأناشيد وما إلى ذلك . فكل ما يدخل تحت التربية الوجدانية ، يتطلب عادة إثارة الحماس أو لتذوق تسهل عادة إثارته فى الجماعات أكثر مما تسهل فى الأفراد . فدروس الدين عند ما تلقى على جماعات من التلاميذ ، تكون عادة أكثر نجاحا منها عند ما تدرس بطريقة فردية . وهنا يجب أن نشير إلى نقطتين هامتين هما الجو المدرسى والزعامة الصالحة ، فلا نتيجة لدروس الدين إذا لم يكن جو المدرسة مشبعا بروحه . كذلك تكون الدروس مثمرة إن كان مدرسو المدرسة يمارسون العبادات بنظام وفى خشوع وإيمان ، ذلك لأن أثر المثال العملى وأثر الجو المدرسى أبعد من أثر التلقين .

وهذا الذى قلناه عن التربية الدينية ، يمكن أن نقول مثله عن التربية الصحية ، والتربية الجمالية ، وبث روح الخير ، وروح الخدمة الاجتماعية ، وما إلى ذلك من نواحي التربية الوجدانية والخلقية .

والتربية الاجتماعية تكون أميل للاثمار كلما خرجنا من دور الطفولة ، واقتربنا من دور المراهقة والبلوغ واكتمال النمو . فأساليب التربية الاجتماعية تكون فى العادة أكثر نجاحا فى المدرسة الثانوية منها فى المدرسة الابتدائية . ولعل هذا يرشدنا إلى كثير مما يجب أن تكون عليه الحياة فى المدرسة الثانوية .

## المراجع


1. Adams, J. : Modern Developments in Educational Theories.
2. Ginsberg, Morris : The Psychology of Society.
3. « « : Studies is Sociology.
4. Mc Dougall : The Group Mind.
5. Young, Kimball : Social Psychology.
6. « « : Readings in Social Psychology.

**DATE DUE**

A.U.B. LIBRARY

150:K97usA:v.1:c.1
القوصى ،عبد العزيز
اسس علم النفس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01001902

150
K97usA
v.1